

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Validation d'un outil diagnostique de la compétence en orthographe lexicale et grammaticale du
français des élèves francophones du Québec de première secondaire

par

Michèle Potvin

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitrise en sciences de l'éducation

Février 2020

© Michèle Potvin, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Validation d'une dictée diagnostique visant à évaluer la compétence en orthographe lexicale et grammaticale du français des élèves francophones du Québec de première secondaire

par

Michèle Potvin

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Julie Myre Bisaillon
Université de Sherbrooke

Directrice de la recherche

Éric Yergeau
Université de Sherbrooke

Codirecteur de la recherche

Pascale Nootens
Université de Sherbrooke

Membre externe du jury

Mémoire accepté le 11 février 2020



SOMMAIRE

Les outils d'évaluation de l'orthographe se font rares sur le marché. Il s'avérait nécessaire d'en concevoir un pour notre pratique orthopédagogique et de le valider par la recherche. La présente étude porte sur la validation d'un test de rendement qui évalue la compétence en orthographe lexicale et grammaticale des élèves québécois qui ont fait leurs études primaires en français et qui font leur entrée en première secondaire. La cueillette de données a été effectuée à l'automne 2018, auprès de 690 élèves de dix écoles publiques et privées répartis dans cinq régions du Québec.

L'outil est composé d'une dictée d'un texte continu et de questions de grammaire. La correction et l'analyse y sont effectuées par l'ordinateur. Dans cette démarche, nous cherchons à évaluer ses qualités psychométriques et à déterminer dans quelle mesure il est valide et fidèle pour évaluer la compétence en orthographe de la population ciblée. Nous poursuivons quatre objectifs spécifiques résumés ainsi: 1) déterminer la validité de contenu; 2) déterminer la validité critériée en comparant le score à la dictée avec les résultats scolaires de l'élève; 3) déterminer la validité de contexte liée aux conditions de passation et 4) mesurer la fidélité de l'outil.

Pour atteindre le premier objectif, des experts ont été consultés et le contenu du texte et des questions de grammaire a été analysé au regard afin de vérifier dans quelle proportion le contenu couvre la Progression des apprentissages du programme de formation (PDA). Les résultats permettent de confirmer que le contenu correspond au niveau scolaire d'un élève qui entre au secondaire.

Pour l'atteinte du deuxième objectif, une corrélation a été mesurée entre le score total à la dictée et les résultats au bulletin en écriture, à la note d'une production écrite et à la note au critère « orthographe » d'une production écrite. Les résultats révèlent une forte corrélation avec la note au bulletin en écriture, une corrélation moyennement forte avec la note de la production écrite et une corrélation moyenne avec la note au critère « Orthographe ». De plus, les moyennes sont nettement plus élevées dans le groupe d'élèves performants que dans celui des élèves en classe de soutien ou d'adaptation scolaire.

En ce qui concerne le troisième objectif, nous avons analysé les conditions de passation et questionné les participants pour obtenir leur avis, entre autres, sur le son, le débit de parole, le fait d'écrire au clavier.

Finalement, la fidélité de l'outil a été mesurée par le coefficient de cohérence interne et par l'analyse des conditions de passation et de correction. Ainsi, la forte cohérence interne entre les éléments et le score total, de même que l'uniformisation de la passation informatisée et l'automatisation de la correction, permettent d'affirmer que l'outil présente une fidélité satisfaisante.

En conclusion, les résultats suggèrent que la dictée évaluée présente de bonnes qualités psychométriques et évalue adéquatement la compétence en orthographe lexicale et grammaticale des élèves québécois à leur entrée au secondaire.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE.....	5
1. DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS EN FRANÇAIS	5
1.1 Rendement en orthographe des élèves du secondaire.....	7
1.2 Rendement en orthographe des élèves du primaire	10
1.3 Comparaison des résultats d'une même cohorte d'élèves en 6 ^e année et en cinquième secondaire.....	11
2. IMPACT SOCIAL DE LA FAIBLESSE EN ÉCRITURE	13
3. BESOINS EN ÉVALUATION	15
3.1 Pertinence de l'évaluation en début d'année scolaire	16
4. OUTILS POUR L'ÉVALUATION DE L'ORTHOGRAPHE.....	17
5. PROBLÈME DE RECHERCHE	20
6. QUESTION DE RECHERCHE	21
DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE	23
1. CONCEPT D'ÉVALUATION	24
1.1 L'évaluation : ses fonctions et ses démarches	25
1.1.1 Évaluer pour former	25
1.1.2 Évaluer pour reconnaître les compétences	28
1.1.3 Évaluer pour diagnostiquer	29
1.1.4 Évaluer dans un but d'émettre un pronostic.....	30
1.2 La dictée comme moyen d'évaluation de l'orthographe.....	31
1.2.1 La dictée ou le texte authentique.....	32
1.2.2 Le format de la dictée.....	36
1.2.3 Le mode de passation	36
2. CONCEPTS RELIÉS À LA VALIDATION	40
2.1 Validité.....	40
2.1.1 Validité de construit (« construct validity »).....	41
2.1.2 Validité de contenu (« content validity »)	42

2.1.3	Validité critériée (« criterion-based validity »)	45
2.1.4	Modèle de conceptualisation d'un test d'écriture de Weir	45
2.2	Fidélité	54
3.	CONCEPT DE COMPÉTENCE EN ORTHOGRAPHE	55
3.1	Le code orthographique du français	55
3.1.1	Principe phonogrammique (ou correspondance phonème-graphème)	56
3.1.2	Principe morphogrammique	56
3.1.3	Principe visuogrammique	57
3.2	La compétence en orthographe	58
3.3	L'évaluation de l'orthographe au début de première secondaire	60
3.3.1	Outils de référence pour déterminer le contenu	60
3.3.2	Connaissances à évaluer	61
3.3.3	Les règles grammaticales	65
3.3.4	Évaluation des compétences en orthographe	65
3.4	La notation et l'analyse des erreurs	66
3.4.1	Recension de typologies des erreurs	67
4.	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	69
	TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE	71
1.	TYPE DE RECHERCHE	71
2.	POPULATION, MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON	72
2.1	Population de référence	72
2.2	Méthodes d'échantillonnage	73
2.2.1	Échantillon d'élèves	74
2.2.2	Échantillon d'experts	76
3.	INSTRUMENTS DE MESURE	77
3.1	La dictée	77
3.1.1	Historique de conception	77
3.1.2	Texte de la dictée	80
3.1.3	Déroulement de la dictée	81
3.1.4	Notation et analyse des erreurs	83

3.1.5	Les questions de grammaire.....	88
3.2	Les <i>questionnaires</i>	88
3.2.2	Démarche de collecte des données.....	90
4.	MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES.....	91
4.1	Résultats à la dictée.....	91
4.2	Analyses relatives à la validité de contenu (objectif 1)	92
4.2.1	Analyse lexicale et grammaticale des mots	93
4.2.2	Analyse de la structure des phrases.....	93
4.2.3	Analyse de la lisibilité du texte	94
4.2.4	Appréciation des experts sur le contenu.....	94
4.2.5	Correspondance avec les objectifs de la PDA.....	94
4.3	Objectif relié à la validité de contexte (objectif 2).....	95
4.4	Objectif relié à la validité critériée (objectif 3).....	96
4.5	Fidélité de l'outil (objectif 4).....	97
5.	DÉONTOLOGIE ET DÉMARCHE ÉTHIQUE	98
	QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	100
1.	RÉSULTATS RELIÉS À LA VALIDITÉ DE CONTENU (OBJECTIF 1).....	100
1.1	Appréciation des experts sur le contenu	100
1.2	Analyse des mots sur le plan lexical	101
1.3	Analyse des mots sur le plan grammatical.....	103
1.4	Analyse de la structure des phrases.....	104
1.5	Analyse de lisibilité du texte.....	105
1.6	Analyse en fonction des objectifs pertinents de la PDA.....	106
2.	RÉSULTATS RELIÉS À LA VALIDITÉ DE CONTEXTE (OBJECTIF 2)	107
3.	RÉSULTATS RELIÉS À LA VALIDITÉ CRITÉRIÉE (OBJECTIF 3).....	109
3.1	Distribution des variables.....	109
3.2	Corrélation entre le score à la dictée et les résultats scolaires	111
3.3	Comparaisons du score à la dictée selon le niveau de performance scolaire.....	112
4.	RÉSULTATS RELIÉS À LA FIDÉLITÉ DE L'OUTIL (OBJECTIF 4)	112
	CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION DES RÉSULTATS	114

1.	RÉSULTATS RELIÉS À LA VALIDITÉ DE CONTENU (OBJECTIF 1).....	114
2.	RÉSULTATS RELIÉS À LA VALIDITÉ DE CONTEXTE (OBJECTIF 2)	117
3.	RÉSULTATS RELIÉS À LA VALIDITÉ CRITÉRIÉE (OBJECTIF 3).....	118
4.	RÉSULTATS RELIÉS À LA FIDÉLITÉ DE L'OUTIL (OBJECTIF 4).....	120
5.	BIAIS POSSIBLES, FORCES ET LIMITES DE LA RECHERCHE.....	120
5.1	Biais possibles.....	120
5.2	Forces et limites de la recherche	123
5.2.1	Protocole de validation.....	125
6.	RETOMBÉES DE L'ÉTUDE	126
6.1	Un outil d'évaluation formative dans un modèle de réponse à l'intervention	126
6.2	Des résultats intéressants pour des recherches futures.....	128
6.3	Un outil de recherche	129
	CONCLUSION	130
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	132
	ANNEXE A. QUESTIONNAIRES.....	149
	ANNEXE B. LETTRES D'INFORMATION ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENT	157
	ANNEXE C. RÉSULTATS RELIÉS À L'ANALYSE DE CONTENU.....	161
	ANNEXE D. ANALYSES RELIÉES À LA VALIDITÉ CRITÉRIÉE	166
	ANNEXE E. TEXTE DE LA DICTÉE ET QUESTIONS DE GRAMMAIRE	168

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Typologie des erreurs choisie pour ÉvadiGraphe	85
Tableau 2.	Analyse du mot « pommet ».....	86
Tableau 3.	Évaluation des experts sur le contenu de la dictée et les questions de grammaire	101
Tableau 4.	Niveau scolaire des mots selon la liste orthographique du MELS.....	102
Tableau 5.	Fréquence des mots selon la liste EQOL	102
Tableau 6.	Pourcentage de mots selon la notion grammaticale sollicitée.....	104
Tableau 7.	Analyse des structures de phrase.....	105
Tableau 8.	Pourcentage des objectifs pertinents de la PDA couverts par la dictée	106
Tableau 9.	Évaluation des élèves sur le contexte de passation faits (n = 652)	107
Tableau 10	Statistiques descriptives du score total à la dictée et des notes en français écrit	109
Tableau 11.	Corrélations de Pearson entre le score total à la dictée et les notes en français écrit	111
Tableau 12.	Analyse des verbes selon le groupe et le temps	161
Tableau 13.	Nombre de mots par classe de mots	161
Tableau 14.	Analyse du contenu selon la Progression des apprentissages du PFEQ	162

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Taux de réussite à l'épreuve obligatoire d'écriture du français de cinquième secondaire de 2012 à 2015	6
Figure 2.	Comparaison des taux de réussite par critère aux épreuves obligatoires de 2 ^e secondaire en 2009 et de 5 ^e secondaire en 2009 et 2015	8
Figure 3.	Taux de réussite par critère à l'épreuve uniforme de français langue d'enseignement du collégial en 2016	9
Figure 4:	Comparaison des taux de réussite par critère aux épreuves obligatoires de 6 ^e année entre 2000 et en 2010	10
Figure 5.	Comparaison des taux de réussite par critère aux épreuves obligatoires de 6 ^e année et de cinquième secondaire d'une même cohorte d'élèves	12
Figure 6:	Processus évaluatif schématisé à partir des propos de De Ketele (2010)	28
Figure 7:	Modèle sociocognitif pour la conceptualisation d'un test de performance en écriture.....	46
Figure 8.	Histogramme des scores à la dictée.....	166
Figure 9.	Histogramme des notes au bulletin en écriture	166
Figure 10.	Histogramme de la note de production écrite.....	167
Figure 11.	Histogramme de la note au critère « Orthographe »	167

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APA	American Psychiatric Association
BDSO	Banque de données statistiques officielles sur le Québec
CRI	Center on Response to Intervention
ÉESR	Éducation, Enseignement Supérieur et Recherche
ÉLDEQ	Étude longitudinale du développement des enfants du Québec
ÉQOL	Échelle québécoise de l'orthographe lexicale
ESOL	English for Speakers of Other Languages
HESO	Histoire des Écritures et des Systèmes d'Orthographe
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
ODÉDYS	Outil de dépistage des dyslexies
PDA	Progression des apprentissages
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TRF	Test de rendement pour francophones
UQAM	Université du Québec à Montréal

*Je dédie ce mémoire à tous les élèves
qui éprouvent des difficultés d'apprentissage
et qui souhaitent que nous les accueillions dans leur différence
et que les amenions à atteindre leur plein potentiel.*

REMERCIEMENTS

À Geneviève Boutin, orthopédagogue, qui a été la première à jeter un regard sur cet outil et à m'encourager à entreprendre une maîtrise de recherche pour le valider.

Aux directions d'école qui m'ont ouvert leur porte, aux élèves qui se sont prêtés au jeu de l'expérimentation et aux enseignants qui ont gentiment accepté de contribuer en répondant au questionnaire d'expert et en fournissant les résultats scolaires. Sans eux, je n'aurais pas pu effectuer cette étude de validation.

À ma directrice de recherche, Julie Myre Bisailon, et à mon co-directeur, Éric Yergeau, qui ont cru en moi et ont accepté de me diriger dans ce projet. Ils ont contribué au bon développement de mon étude et leurs conseils m'ont donné de petites ailes pour m'approcher chaque fois davantage de mon but. À Pascale Nootens qui a accepté de lire mon projet et de lire ce mémoire pour l'évaluer. Vos conseils m'ont été très précieux.

À mon mari Gabriel qui a accepté mes éloignements et m'a supportée moralement et financièrement. Sans sa présence, je n'aurais pas pu réaliser ce défi personnel.

À mon fils Dominic qui a d'abord concocté de petits programmes pour me faciliter la tâche dans Excel et qui a accepté d'embarquer dans ce projet pour programmer la plateforme informatique. Merci aussi à ses collègues étudiants du cégep de Drummondville qui ont fait naître l'ébauche de la plateforme, dans le cadre de leur projet de fin de session à la technique en informatique.

À mon fils Olivier qui aime les statistiques encore plus que moi et qui, à plusieurs reprises, m'a dépannée pour mes analyses et m'a aidée, par ses conseils judicieux, à améliorer ma démarche.

À mes filles, Catherine et Émilie, pour leurs encouragements à distance.

À ma grande amie Guylaine, enseignante du français au secondaire, qui m'a donné de bons conseils et m'a encouragée dans ce projet. Elle est une fidèle utilisatrice de cet outil depuis 4 ans.

À mes parents qui m'ont inculqué des valeurs de persévérance et de dépassement de soi qui me servent aujourd'hui. Un merci particulier à mon père qui m'a montré la voie du perfectionnisme et de l'apprentissage autonome, et qui m'a poussé à travailler ma logique, ce qui m'a permis de programmer cet outil dans Excel de façon autodidacte.

À Brigitte Stanké, professeur à l'UQAM, qui m'a gentiment envoyé le fichier de la liste EQOL en format beaucoup plus pratique, ce qui a grandement accéléré l'analyse des mots.

INTRODUCTION

Notre expérience professionnelle d'orthopédagogue nous amène à faire périodiquement des évaluations pour dépister des difficultés d'apprentissage. Notre intérêt à faire cette recherche provient de constats observés lors de ces évaluations, notamment, la persistance des erreurs au secondaire relativement à l'application des règles orthographiques et grammaticales de base et le manque d'outils efficaces pour faire ressortir ces erreurs. Nous sommes aussi préoccupée par le peu de ressources pour aider les élèves en écriture du français. Cette préoccupation nous a incitée à concevoir un outil qui vise à faire ressortir les forces et les faiblesses sur le plan de l'orthographe des élèves qui font leur entrée au secondaire dans le but de dépister les élèves en difficulté qui passent souvent sous le radar des enseignants. Cette étude a pour but d'évaluer les qualités psychométriques de cet outil, afin qu'il puisse être mis à la disposition des enseignants dans le milieu scolaire.

Par sa nature même de recherche de validation, notre étude s'inscrit dans le paradigme du positivisme. En effet, nous y avons récolté et traité des données numériques, de façon rigoureuse, à l'aide de méthodes d'analyse quantitative reconnues. Nous avons eu la possibilité d'effectuer la passation avec un grand nombre de sujets, étant donné le mode informatisé, ce qui permet d'obtenir un échantillon le plus représentatif possible de la population visée. Nous avons aussi pris un soin particulier à effectuer cette démarche scientifique avec une grande rigueur, autant dans la recension des écrits que dans la cueillette et l'analyse des données. C'est la raison pour laquelle nous avons été présente à chacune des passations effectuées dans les dix écoles de cinq

régions du Québec. Le but ultime de toute cette démarche étant une diffusion de l'outil dans le milieu scolaire, nous désirons avant tout offrir un produit de qualité qui aura fait ses preuves.

Comme pour toute recherche rigoureuse, nous avons suivi une démarche scientifique qui consiste à élaborer une problématique, à dresser un cadre de référence qui s'appuie sur des auteurs phares, à indiquer la démarche méthodologique utilisée, à analyser les résultats pour ensuite les présenter et en faire la discussion. Chacune de ces étapes constitue un chapitre de ce mémoire.

Le premier chapitre relate la problématique et situe l'étude dans son contexte, soit la présence de difficultés en écriture et la nécessité d'évaluer les élèves pour mieux les aider, mais aussi le manque d'outils disponibles, d'où la création de notre outil diagnostique. La question de recherche et la pertinence de l'étude clôturent ce chapitre.

Le deuxième chapitre présente le cadre de référence de cette étude et permet d'approfondir les concepts reliés à l'étude de validation d'un outil d'évaluation diagnostique de l'orthographe : évaluation, validation et compétence en orthographe. Tout d'abord, pour la validation, nous nous référons principalement à Hogan, Stephenson et Parent (2012) qui offrent dans leur livre l'information complète et à jour sur la validité et la fidélité d'un instrument de mesure et nous nous inspirons aussi du modèle de Shaw et Weir (2007) qui a été élaboré pour l'évaluation spécifique des épreuves en écriture. Nous nous sommes aussi inspirée de diverses études de validation répertoriées ici et là au Canada et ailleurs dans le monde, afin de déterminer le protocole qui nous semblait le plus approprié pour la validation de notre outil. Ensuite, pour le concept d'évaluation, nous avons répertorié les écrits de divers auteurs comme De Ketele (1993,

2010), Perrenoud (1991, 2001), Rey (2012, 2015) et Scallon (1991, 2004), afin de bien cerner le concept d'évaluation et ses catégories, particulièrement l'évaluation formative et l'évaluation diagnostique qui nous intéressent dans cette étude. Finalement, le concept de compétence en orthographe a été exploré avec des auteurs tels que Daigle et Montésinos-Gelet (2013), Fayol et Jaffré (2008, 2016), Manesse et Cogis (2007).

Le troisième chapitre expose la démarche méthodologique utilisée. La population, l'échantillon et les outils utilisés pour la cueillette des données y sont détaillés. Ensuite, nous expliquons comment s'est effectuée cette collecte de données, avec toute l'implication éthique que cela nécessite, et détaillons les méthodes d'analyse choisies.

Le quatrième chapitre présente les résultats issus de l'analyse des données, alors que le cinquième chapitre renferme la discussion de ces résultats, en faisant référence aux éléments de notre cadre de référence pour les interpréter. À la lumière de ces résultats, nous sommes en mesure de déterminer la validité et la fidélité de l'outil à l'étude.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE

1. DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS EN FRANÇAIS

La maîtrise de la langue française constitue un défi pour un bon nombre d'élèves québécois, particulièrement pour l'écriture, et la tendance semble se maintenir au fil des ans. C'est ce qu'a révélé une étude longitudinale de Lombard (2012) sur les résultats en écriture des élèves de cinquième secondaire de 1989 à 2008. Cet auteur a comparé les résultats des élèves à des évaluations locales à leurs résultats aux épreuves uniques. La moyenne provinciale en écriture pour les examens locaux se maintenait entre 63,9 % et 76,8 %, tout comme celle des épreuves uniques, qui oscillait entre 63,8 % et 76,8 %. Les notes finales pour la compétence à écrire, composées de la moitié de chacune de ces notes, suivaient cette tendance avec quelques variations. À titre comparatif, pour la lecture, les résultats moyens sont plus élevés, selon les statistiques disponibles sur le site du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MÉES) (2017b), alors que la note globale moyenne en français pour les épreuves de 5^e secondaire était de 88,8 % en 2015, contre 78,6 % pour l'épreuve d'écriture.

Cette même étude de Lombard rapportait que le taux de réussite, qui représente le nombre d'élèves ayant atteint le seuil de réussite, fluctuait entre 60 % et 85 % autant pour la note finale que pour le résultat de l'épreuve unique, entre 1989 et 2008.

Les plus récentes statistiques MÉES (2017b), présentées dans le graphique de la Figure 1 rapportent que les résultats se sont maintenus dans le même ordre de grandeur jusqu'en 2015

avec un taux de réussite légèrement au-dessus de 80 % en 2012, mais qui est descendu sous les 80 % par la suite, entre 2013 et 2015.

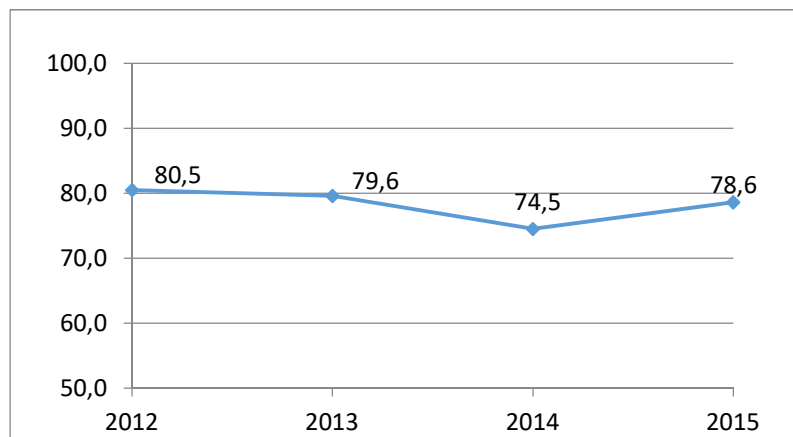


Figure 1. Taux de réussite à l'épreuve obligatoire d'écriture du français de cinquième secondaire de 2012 à 2015

Il est intéressant de se demander si ces difficultés sont apparues au secondaire avec l'augmentation des exigences ou si elles étaient déjà présentes au primaire. Il est très plausible que les difficultés n'aient fait leur apparition qu'au secondaire, étant donné que le programme exige l'apprentissage de règles plus complexes dans les niveaux supérieurs. Toutefois, on peut se questionner aussi sur le niveau de rendement des élèves à leur entrée au secondaire et se demander si ces derniers avaient effectivement les connaissances de base nécessaires à leur réussite à la compétence « Écrire ».

L'analyse des statistiques du MÉES nous éclaire sur cette question. En effet, lorsqu'il y a des épreuves obligatoires d'écriture, le Ministère recueille les copies de certains élèves pour constituer un échantillon représentatif et ces copies sont corrigées par un comité de correction.

Ainsi, en 2009, les données recueillies rapportaient que 75,3 % des élèves avaient réussi l'épreuve d'écriture de 6^e année, alors que le taux de réussite était relativement semblable en 2010, soit 79,4 % (Gouvernement du Québec, 2012). Si cette tendance se maintient chaque année, ce sont donc entre 20 et 25 % des élèves qui entament leur secondaire sans avoir les prérequis en écriture. Ceci ne tient pas compte des élèves qui avaient tout juste atteint ou à peine dépassé le seuil de réussite de 60 %, et ceux qui étaient à un ou deux points de la note de passage et qui ont vu leur note passer à 60 %, comme c'était la coutume dans plusieurs écoles (Dion-Viens, 2017). Ces élèves ont donc poursuivi leur cheminement au secondaire, mais on peut supposer qu'ils n'avaient pas les compétences nécessaires en écriture.

1.1 Rendement en orthographe des élèves du secondaire

Dans les épreuves d'écriture au secondaire, comme au primaire, les élèves sont évalués en fonction de cinq critères. Trois sont reliés au discours: 1) la pertinence et la suffisance des idées ou l'adaptation à la situation d'écriture; 2) la cohérence ou l'organisation des idées et 3) l'utilisation d'un vocabulaire approprié. Les deux autres critères sont reliés à la qualité de la langue : 4) la structure des phrases et 5) l'orthographe d'usage et grammaticale. Les données statistiques du ministère de l'Éducation (2012), qui s'appelait le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) à cette époque, nous révèlent que c'est au critère « Orthographe » que les élèves éprouvent le plus de difficultés lors des épreuves obligatoires. Ce critère réfère à l'habileté à écrire correctement les mots, selon l'orthographe d'usage, et à appliquer les règles grammaticales enseignées. Il compte pour 20 % de la note globale. Le rapport d'évaluation du Plan d'action pour l'amélioration du français (*Ibid.*) révèle que sur les 82,8 % d'élèves ayant

réussi l'épreuve unique d'écriture, en cinquième secondaire, seulement 56,7 % ont réussi au critère « Orthographe », tandis que les autres critères étaient très bien réussis par la majorité. La difficulté relative à ce critère s'observe aussi en deuxième secondaire, ce qui confirme que le problème est déjà présent à ce niveau scolaire.

La Figure 2 présente les résultats détaillés par critère de l'épreuve obligatoire de deuxième et de cinquième secondaire en 2009 (Gouvernement du Québec, 2012), pour dresser un portrait plus large du rendement au secondaire. Nous pouvons constater que les performances au critère « Orthographe » se retrouvent loin derrière celles des autres critères, dans les deux niveaux scolaires. Toutefois, comme le taux de réussite global à ces épreuves était de 76,1 % en deuxième secondaire et de 82,8 % en cinquième secondaire, on constate que les élèves parviennent en majorité à compenser la faiblesse de l'orthographe pour obtenir la note de passage en écriture et à réussir en français, grâce à leurs résultats aux autres critères.

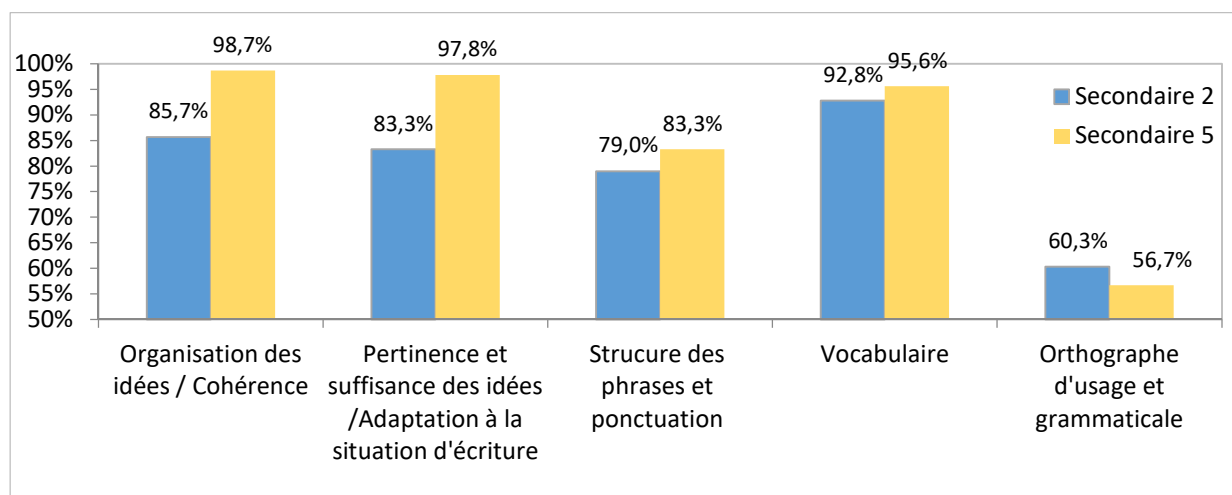


Figure 2. Comparaison des taux de réussite par critère aux épreuves obligatoires de 2^e secondaire et de 5^e secondaire en 2009

En 2010, les résultats suivent la même tendance. La réussite à ce critère était légèrement sous les 60 % en 2010, avec un taux de réussite de 57,4 % en 2^e secondaire et de 55,4 % en 5^e secondaire, alors que les autres critères, reliés au discours et à la construction des phrases, étaient réussis par 66,9 % à 87,4 % en 2^e secondaire et de 79 % à 92,8 % des élèves en 5^e secondaire (Gouvernement du Québec, 2012).

Les données détaillées ne sont pas disponibles pour les années subséquentes, mais le taux de réussite global demeure relativement le même, tel qu'en rend compte la Figure 1, ce qui laisse supposer des résultats similaires en orthographe.

Finalement, avec de tels résultats, il n'est pas étonnant de constater, au niveau collégial, que les élèves qui ont obtenu leur diplôme du secondaire et ont poursuivi leurs études n'excellent pas, en moyenne, au critère « Orthographe ». Ainsi, comme le rapporte la Figure 3, les résultats sont meilleurs à ce critère, mais avec un taux d'échec qui se démarque encore, puisqu'il avoisine les 30 % (Gouvernement du Québec, 2017c).

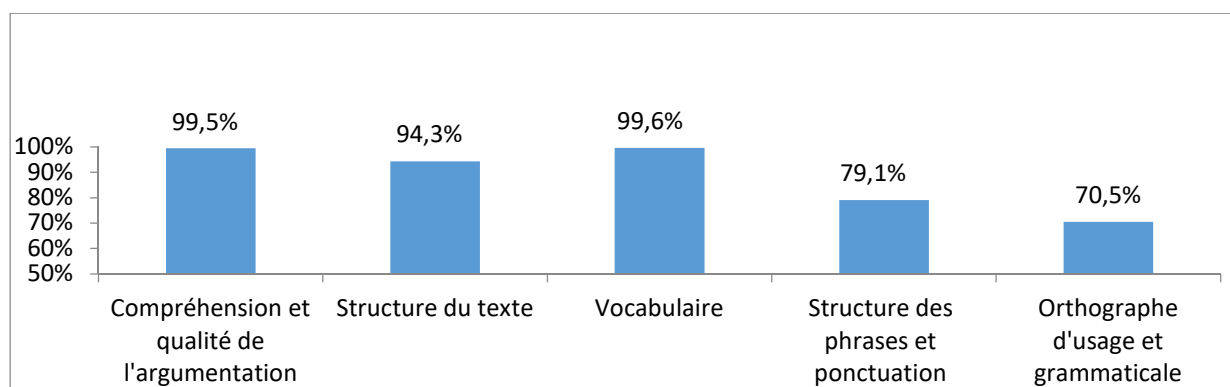


Figure 3. Taux de réussite par critère à l'épreuve uniforme de français langue d'enseignement du collégial en 2016

1.2 Rendement en orthographe des élèves du primaire

La faiblesse en orthographe est une réalité au secondaire et au cégep, pourtant, si nous analysons les résultats d'élèves de 6^e année du primaire, la situation est bien différente. En effet, le critère « Orthographe » est bien réussi par un plus grand nombre d'élèves de ce niveau scolaire. C'est ce que nous révèlent deux études du MELS qui rapportent les résultats aux épreuves obligatoires de 6^e année, l'une pour 2000 et 2005 (Jalbert, 2006) et l'autre pour 2009 et 2010 reliée au Plan d'action pour l'amélioration du français (Gouvernement du Québec, 2012). Les résultats, regroupés dans la Figure 4, permettent de comparer la réussite à chacun des critères, selon le niveau scolaire.

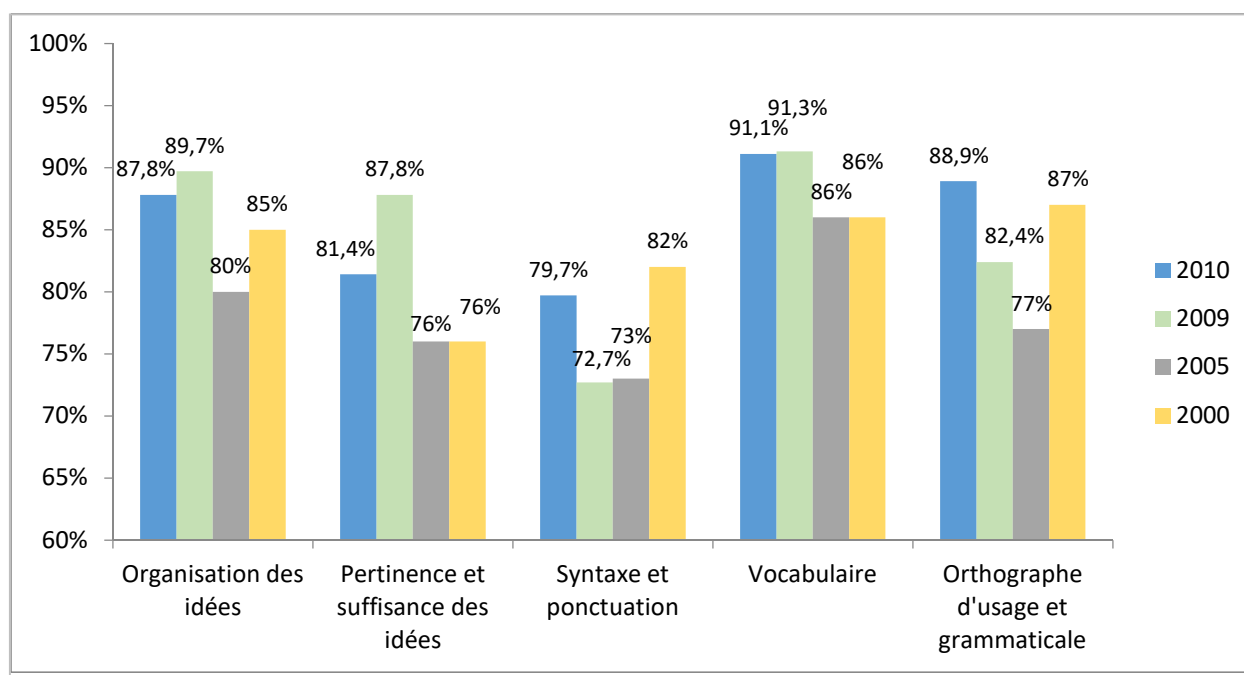


Figure 4: Comparaison des taux de réussite par critère aux épreuves obligatoires de 6^e année entre 2000 et en 2010

Nous pouvons observer qu'au primaire, le critère « Orthographe » ne se démarque pas des autres critères, comme le démontre la Figure 4, alors qu'au secondaire, le score à ce critère est nettement plus faible que le score aux quatre autres critères. Par contre, comme le rapporte le MELS (Gouvernement du Québec, 2012), la moyenne est plus élevée, parce que 42,6 % des élèves ont obtenu la cote A au critère « Orthographe ». Cependant, le rapport mentionne aussi qu'il y a tout de même 25 % des élèves qui ont obtenu la cote C, D ou E pour ce même critère.

1.3 Comparaison des résultats d'une même cohorte d'élèves en 6^e année et en cinquième secondaire

Aucune étude longitudinale n'a été effectuée sur le plan des résultats scolaires du primaire au secondaire pour observer l'évolution des élèves qui effectuent ce passage. Une étude longitudinale a cependant été effectuée pour le cheminement d'enfants de 0 à 12 ans, l'ÉLDEQ, dans laquelle Desrosiers, Nanhou et Belleau (2016) ont analysé les résultats relatifs à l'adaptation scolaire des jeunes lors du passage au secondaire. Ils rapportent que l'on observe un maintien à « Très bon », « Bon » ou « Dans la moyenne » dans 70 % des cas, une baisse des résultats pour environ 20 % des élèves et une augmentation des notes pour seulement 10 % d'entre eux. La stabilité évoquée par ces données permet donc de croire que les élèves qui étaient en difficulté au primaire sont aussi ceux qui éprouvaient des difficultés au secondaire. Il est statistiquement improbable que les pôles s'inversent et que ce soit la plupart des élèves en réussite qui échouent.

Ce postulat nous a amenée à comparer les résultats des élèves de 6^e année en 2004-2005 et avec les résultats de cette même cohorte cinq ans plus tard, en 2009-2010, lors de l'épreuve

unique de 5^e secondaire, selon les données obtenues par MELS (2012). Bien que ce ne soit pas exactement les mêmes élèves, les échantillons ont tout de même été considérés chacun comme étant des échantillons représentatifs de l'ensemble des élèves de ces années (*Ibid.*) et c'est à ce titre que nous les utilisons pour comparer les résultats.

Ces résultats, présentés à la Figure 5, révèlent une amélioration évidente dans les critères reliés au discours, alors qu'un recul important est observé pour le critère « Orthographe d'usage et grammaticale » lorsque l'on compare les résultats des élèves en 6^e année et ces mêmes élèves arrivés en 5^e année du secondaire.

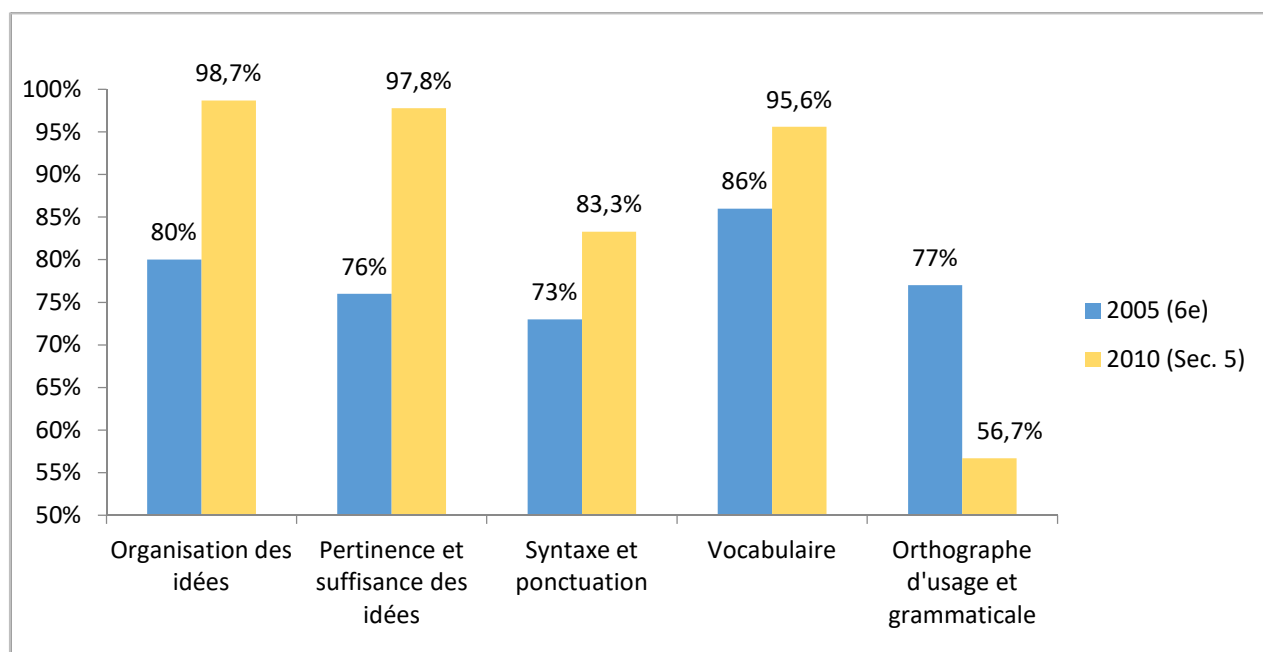


Figure 5. Comparaison des taux de réussite par critère aux épreuves obligatoires de 6^e année et de cinquième secondaire d'une même cohorte d'élèves

Cette baisse peut s'expliquer par l'augmentation des exigences de la tâche d'écriture, dont la longueur du texte qui passe de 200-250 mots en 6^e année à 500 mots en 5^e secondaire et nécessite donc plus de mots à vérifier. Elle peut aussi s'expliquer par le système de cotation qui devient de plus en plus rigoureux pour l'orthographe au secondaire en préparation aux épreuves uniques au cégep qui exigent un maximum de 3 % d'erreurs. Par exemple, la cote C est octroyée pour 8 à 10 % d'erreurs en 6^e année sur 200 à 250 mots (entre 16 et 25 erreurs), alors que la même cote est appliquée pour 2 à 5 % d'erreurs sur un texte de 500 mots en cinquième secondaire (entre 10 à 14 erreurs) (MELS, 2012). Néanmoins, peu en importe la raison, nous pouvons observer la baisse des résultats en orthographe et constater que les difficultés à atteindre les standards de réussite ne se résorbent pas avec les années.

2. IMPACT SOCIAL DE LA FAIBLESSE EN ÉCRITURE

Nous constatons que plusieurs élèves passent donc à travers les mailles du filet et ont besoin de soutien au secondaire en écriture, puisque cela impacte leurs résultats en français. En effet, la faiblesse dans cette matière constitue un problème majeur, puisqu'elle devient un frein à l'obtention du diplôme du secondaire et un « important outil de discrimination (diplomation, sélection de candidats pour un emploi, etc.) » (Stanké, Dumais et Moreau, 2015, p. 10). D'autre part, elle semble constituer un des facteurs de décrochage scolaire. En effet, selon Janosz, Pascal, Belleau, Archambault, Parent et Pagani (2013), les trois principaux prédicteurs du décrochage scolaire sont le rendement, le retard scolaire et l'engagement sur le plan scolaire. À cet effet, les résultats à l'épreuve unique, comparés au taux de décrochage, laissent croire que le rendement scolaire prend une place importante dans la décision de décrocher. Ainsi, en juin 2014, le taux de

réussite à l'épreuve unique d'écriture en français de cinquième secondaire était de 82,3 % (Gouvernement du Québec, 2016). Cette même année, 14,1 % des élèves ont décroché de leurs études (Gouvernement du Québec, 2015), certes, pour des motifs variés, mais leur résultat en français a probablement sa place dans l'équation. En effet, l'analyse des disciplines en échec révèle que parmi le nombre de jeunes francophones de cinquième secondaire qui sont sortis du secondaire en 2012 sans diplômes ni qualification, 64,2 % n'avaient pas satisfait aux exigences relatives à la langue d'enseignement (*ibid.*). Il semblerait donc y avoir un lien entre les résultats en français et l'obtention du diplôme du secondaire.

De son côté, un comité d'étude sur le décrochage scolaire (Gouvernement du Québec, 2013) avait précédemment rapporté que parmi les 20,7 % de décrocheurs en 2008-2009, les deux tiers affichaient un retard scolaire en secondaire 4 et 5 (67,8 %). Les auteurs de l'étude ont alors recommandé, parmi les axes d'intervention, de «procéder au dépistage et offrir un accompagnement pédagogique aux élèves qui présentent des difficultés» (p. 8). Comme la réussite scolaire est un des facteurs de décrochage et que les difficultés en français prennent une grande part dans la réussite, il serait donc logique de soutenir l'apprenant spécifiquement dans sa réussite en français, afin de maximiser ses chances de réussite générale. De plus, comme le critère « Orthographe » présente le score le plus faible en écriture au secondaire, il devrait être primordial d'évaluer les compétences en orthographe des élèves pour les aider à améliorer leurs résultats à ce critère, et donc leurs résultats en écriture, afin de favoriser leur réussite en français.

Nous croyons que ce soutien passe d'abord par une évaluation diagnostique en début d'année, afin de cibler les notions non maîtrisées en orthographe. Dans les prochains

paragraphes, nous expliquerons les raisons pour lesquelles nous préconisons une évaluation diagnostique à ce moment de l'année et, dans le cadre de référence, nous développerons ce concept et les raisons pour lesquelles la période du début d'année est importante, au regard des propos d'auteurs reconnus comme étant experts en ce domaine.

3. BESOINS EN ÉVALUATION

Notre profession d'orthopédagogue nous a formée à l'évaluation pour pister les difficultés de l'élève avec lequel nous avons à travailler. Nous considérons que cette étape est cruciale pour fournir un travail de qualité, que l'évaluation soit basée sur des tests standardisés ou sur des bilans qualitatifs. C'est aussi ce que croyait Alfred Binet quand il a produit son fameux test d'intelligence qui a inspiré la plupart des tests subséquents (Huteau, 2006). Il aurait été, selon Édouard Claparède, son fidèle ami, (1915, In Ouvrier-Bonnaz, 2011), le premier à s'intéresser à l'évaluation des enfants dans un contexte scolaire, en observant ses sujets directement en classe. Il était convaincu qu'il fallait évaluer systématiquement tous les élèves pour s'assurer qu'il n'y avait pas de manques sur les plans physique et intellectuel qui génèrent les difficultés scolaires et qui devaient donc être corrigés pour espérer atteindre la réussite (*Ibid.*). Bien que les tests standardisés sous leur forme moderne soient aujourd'hui contestés et que les « manques » ne constituent pas nécessairement des tares, notre posture épistémologique face à l'évaluation s'apparente à la vision qu'avait Binet de l'évaluation des élèves en tant que dépistage universel pour mieux suivre les élèves et les aider.

3.1 Pertinence de l'évaluation en début d'année scolaire

De Ketele (2006, *In* De Ketele, 2010) rapporte que des études ont démontré qu'un enseignant obtenait de meilleurs résultats de ses élèves s'il les évaluait en début d'année pour ensuite mettre en place des activités permettant de consolider les prérequis aux nouvelles notions au programme et ainsi remédier à ces difficultés. De plus, une évaluation en début d'année permet aux enseignants de savoir ce que leurs élèves ont réellement conservé dans leur mémoire à long terme, et donc maîtrisé, étant donné qu'ils oublient rapidement les notions non maîtrisées. En effet, De Ketele (*Ibid.*) rapporte que des études effectuées sur plusieurs années ont montré que pour un même test administré en fin de parcours du primaire et repris deux mois plus tard à l'entrée du collège (secondaire au Québec), les résultats présentent une baisse de 25 %. Ceci vient confirmer ce que tout enseignant observe lors de chaque début d'année scolaire : les élèves oublient pendant l'été et la révision est nécessaire. Toutefois, certaines notions ne font pas partie du programme de formation et ne sont pas révisées, comme c'est le cas des règles de position qui ne sont plus au programme au secondaire (Gouvernement du Québec, 2011). Or, Boutin (2012) a observé des difficultés à maîtriser les graphies de base dans ses épreuves d'écriture de mots et de pseudomots chez les élèves de 1^{re} et de 2^e secondaire, notamment avec les graphies contextuelles (règles de position). À titre d'exemple, le pourcentage d'erreurs avec la règle du *g* (qui nécessite un *u* pour faire [g] devant *e*, *i*, *y*) était de 39 % chez les élèves normolecteurs et de 68 % chez les élèves dyslexiques. Pour la règle du *n* devant *b*, *m* et *p*, le taux d'erreurs était de 64,5 % chez les élèves normolecteurs et de 72 % chez les élèves dyslexiques. Ces règles devraient pourtant être maîtrisées en 5^e année du primaire, selon la PDA (Gouvernement du Québec, 2009).

À la lumière de ces constats, nous considérons donc qu'il est primordial d'évaluer plus précisément les notions de base en orthographe dès l'entrée au secondaire, pour aider les élèves en difficulté, afin que soient mises en place des interventions leur permettant de progresser pendant leur secondaire. Pour y parvenir, il est tout indiqué, selon Perrenoud (1991), de faire une évaluation qui dresse un portrait des connaissances et des compétences pour savoir qui sont nos élèves, ce qu'ils ont déjà acquis et ce qu'ils ont besoin d'acquérir pour rattraper leur retard scolaire. Ceci rejoint le concept d'évaluation formative qui a pour objectif « de préparer une nouvelle séquence d'apprentissage qui tient compte des caractéristiques des élèves » (De Ketele, 2010, p. 66). Alors, dans cette perspective d'évaluation, il s'avère donc pertinent d'utiliser une évaluation diagnostique qui, pour sa part, fait ressortir les forces et les difficultés des élèves pour cibler leurs besoins en intervention (Scallon, 1991). Ceci permet, dès les premières journées de classe, avant même de commencer une nouvelle séquence d'apprentissage, de dresser un portrait juste de ce que les élèves maîtrisent (*Ibid.*). Ceci permet, par ailleurs, de cibler la zone proximale de développement, ou zone de développement la plus proche, que Vygotski (Vygotski, *in* et Zonchenko, 2011) a définie comme étant la zone optimale pour les apprentissages de l'enfant. Nous décrirons davantage le concept d'évaluation dans le cadre de référence.

4. OUTILS POUR L'ÉVALUATION DE L'ORTHOGRAPHE

L'orthographe, dont nous approfondirons le concept dans le cadre de référence, comporte le volet lexical et le volet grammatical. Selon Manesse et Cogis (2007), c'est le volet grammatical qui est le plus problématique chez les élèves. Or, le défi demeure de trouver des moyens efficaces pour évaluer à la fois l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. Les

productions écrites sont certes des outils d'évaluation intéressants, mais il est reconnu que les élèves peuvent y contourner les règles qu'ils ne maîtrisent pas et réduire au minimum les risques de faire des fautes (*Ibid.*). L'entrevue métagraphique est aussi une option efficace pour connaître les connaissances et la démarche réflexive de l'élève. En effet, cette forme d'évaluation, appelée aussi « verbalisations métagraphiques » (Cogis et Ros, 2003) consiste à demander à l'élève de justifier ses choix de graphies en verbalisant son raisonnement lors d'une discussion. Toutefois, cette activité est pratiquée davantage en groupe et la tâche serait beaucoup trop laborieuse et coûteuse en temps pour évaluer chaque enfant individuellement autant dans le contexte scolaire actuel que dans le cadre d'une étude comme la nôtre.

Peu de tests sont disponibles dans la Francophonie pour évaluer l'orthographe. En Europe, quelques tests s'adressent aux élèves de 12-13 ans dont ExaLang 11-15 et ODÉDYS, mais le vocabulaire n'est pas adapté aux élèves québécois et ceci constitue une limite sur les plans linguistique et culturel qu'il n'est pas recommandé de franchir (Gaul Bouchard, Fitzpatrick et Olds, 2009). De plus, plusieurs notions grammaticales ne sont pas abordées et les règles orthographiques ne sont pas spécifiquement ciblées, alors que c'est ce qui nous intéresse dans le cas présent.

Au Québec, d'une part, Boudreau et Deslauriers (2012) ont élaboré une démarche d'évaluation orthopédagogique pour les adolescents de 13 à 15 ans, mais seule l'orthographe lexicale d'une liste de mots est évaluée. D'autre part, trois tests standardisés sont disponibles pour l'orthographe : le Test de rendement pour francophones (TRF) – version canadienne, Adolexie et WIAT-II. Tout d'abord, le TRF, qui a déjà 20 ans et n'est plus édité, est composé de

questions à choix multiples, ce qui s'éloigne de la compétence à appliquer les règles d'accord dans un contexte d'écriture. Ensuite, Adolexie est une batterie de tests élaborée par Boutin (2012) pour dépister la dyslexie chez les élèves de première et de deuxième secondaire, mais elle n'évalue que l'orthographe d'usage et la correspondance phonème-graphème.

Finalement, le test standardisé WIAT-II présente deux sous-tests reliés à l'écriture. Le sous-test Orthographe évalue l'orthographe d'usage et la correspondance phonème-graphème, alors que le sous-test Expression écrite évalue les aspects de la rédaction, mais de façon très sommaire. Dans ce dernier, l'élève doit écrire une lettre d'opinion dans un temps limite de 15 minutes, sans outils de correction. La principale limite de ce test réside dans la façon d'octroyer le score en orthographe. En effet, sur un score maximum de 55 points, l'évaluateur enlève au maximum 3 points pour l'orthographe lexicale, 3 points pour la ponctuation, 2 points pour les accords du groupe du nom, 1 point pour l'utilisation adéquate des pronoms, 1 point pour les élisions et 1 point pour les verbes. Ainsi, un élève qui produirait 10 erreurs lexicales, 10 erreurs d'accord du pluriel et 10 erreurs sur les verbes ne serait pénalisé que de 6 points sur les 55 points accordés au test (11 %), ce qui n'est pas représentatif de sa performance de 30 erreurs. À titre comparatif, le critère « Orthographe » compte pour 20 % dans les épreuves obligatoires d'écriture de 6^e année (MÉES, 2017a). Le WIAT ne dresse donc pas un portrait juste et suffisamment complet des connaissances grammaticales de l'élève et ne représente pas les situations d'écriture effectuées en classe.

Nous pouvons ainsi constater le peu de ressources disponibles et, à ce jour, nous n'avons trouvé aucun outil qui permette d'évaluer efficacement la compétence en orthographe lexicale

ET en orthographe grammaticale des élèves québécois du secondaire. Or, il s'avérait nécessaire de combler ce besoin pour offrir un service de meilleure qualité dans notre pratique. Nous avons donc créé des dictées diagnostiques qui évaluent la correspondance phonème-graphème, l'orthographe lexicale et la maîtrise des règles grammaticales au programme d'étude. Ces épreuves permettent l'analyse très minutieuse des erreurs. Elles ont été passées dans un collège à partir de 2013 et ont permis de cibler les élèves en difficultés en orthographe, afin de leur apporter le soutien nécessaire pour les mener vers la réussite en français. Le constat de l'utilité de ces dictées à ce collège et l'intérêt de collègues en orthopédagogie nous ont poussée à entreprendre une étude de validation pour nous assurer que cet outil avait les qualités psychométriques nécessaires pour assurer sa validité et sa fidélité.

5. PROBLÈME DE RECHERCHE

Les dictées que nous avons conçues ont été élaborées intuitivement et n'ont pas été validées, alors qu'Aktouf (1987) précise qu'il est important, « pour tout instrument utilisé, de s'assurer de sa fidélité et de sa validité » (p. 83). Le recours à la psychométrie s'impose pour démontrer la validité et la fidélité d'un tel outil, avant de le rendre disponible dans le milieu scolaire. La présente étude était donc un incontournable.

Notre recension des écrits sur la validation des tests en écriture nous a amenée au modèle sociocognitif de conception des tests de langage écrit de Weir (Bannur, Abidin et Jamil, 2014; Chan, Bax et Weir, 2017) sur lequel nous nous baserons pour appuyer notre démarche de validation, même s'il touche la rédaction en anglais langue seconde. En effet, il existe très peu d'études en validation pour des tests d'écriture de type dictée, en français, et notre recension des

écrits nous a permis de n'en trouver qu'une seule contenant une dictée de phrases, celle de Boyer (2012) qui a étudié l'effet du biais d'évaluation de l'efficacité personnelle d'un élève de première secondaire sur sa compétence morphographique. Son objectif ciblait toutefois davantage la relation entre cette compétence et le sentiment d'efficacité personnelle. Cependant, en nous référant aux démarches de validation utilisées par Boyer (2012) et celles utilisées dans les quelques autres études répertoriées, nous avons bâti un protocole que nous jugeons approprié pour valider notre outil.

Nous faisons donc face à un problème que cette étude tentera de résoudre : déterminer si notre outil est valide et fidèle pour évaluer efficacement la compétence en orthographe des élèves québécois au début de la 1^{re} secondaire. Notre recherche s'inscrit donc dans une approche évaluative et nous tenterons de répondre à notre question de recherche en évaluant les qualités psychométriques de notre outil à l'aide de méthodes statistiques rigoureuses.

6. QUESTION DE RECHERCHE

L'expérimentation sur la dictée est effectuée depuis trois ans dans un collège privé et le contenu a été peaufiné à la suite des commentaires des deux enseignantes de français dont l'une a plus de 30 ans d'expérience. Les coefficients de corrélation avec les résultats scolaires que nous avons calculés lors de ces années nous permettent de croire en la validité apparente et écologique de l'outil ÉvadiGraphe. Toutefois, les résultats portaient sur un échantillon provenant d'une seule école et n'ont pas été validés de façon scientifique. Il est alors fort probable que les résultats soient différents pour un plus grand échantillon. De plus, aucune validation n'ayant été effectuée

sur le plan scientifique, avec toute la rigueur que cela comporte, ces résultats ne sont aucunement utilisables.

Le but principal de cette étude est donc de démontrer la validité et la fidélité de notre outil diagnostique et de répondre à la question suivante : Dans quelle mesure la dictée diagnostique à l'étude est-elle un outil valide et fidèle pour évaluer la compétence en orthographe des élèves de première secondaire au Québec?

Pour y arriver, nous définirons d'abord les concepts de validation, d'orthographe et de compétence en orthographe chez un élève de première secondaire, pour ensuite élaborer un protocole de validation inspiré de ceux des recherches répertoriées. Nous étudierons les différents facteurs de notre outil, qui sont susceptibles d'influencer sa validité, et nous effectuerons des analyses quantitatives pour mesurer la validité et la fidélité de l'outil.

DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce deuxième chapitre seront exposés et définis les principaux concepts sur lesquels cette étude s'appuie et dont la compréhension va permettre d'orienter la démarche de validation dans le but de répondre à la question de recherche qui vise à déterminer le degré de validité et de fidélité de l'outil.

Cette étude est reliée à deux concepts de base, soit celui de la validation d'un instrument d'évaluation et celui de l'évaluation des compétences à orthographier correctement les mots sur le plan lexical et grammatical. Le premier renvoie à la psychométrie et le second réfère à l'évaluation des apprentissages. Ces deux concepts sont indissociables dans le cadre de cette étude, puisque la qualité de l'évaluation de la compétence en orthographe est importante pour déterminer le degré de validité de l'outil.

Tout d'abord, le concept d'évaluation effleuré dans le chapitre de la problématique sera approfondi, afin de bien asseoir les fondements sur la nécessité d'une évaluation diagnostique en début d'année. Par la suite, nous situerons notre outil dans le concept d'évaluation et appuierons les affirmations de propos d'auteurs pour justifier, à postériori, nos choix sur le plan de la forme et du contenu de l'outil évalué. Les concepts de validité et de fidélité, qui sont à la base du processus de validation, seront ensuite expliqués et appuyés par des auteurs réputés en cette matière, afin que nous soyons en mesure de bien évaluer la validité et la fidélité de notre outil et de pouvoir répondre à nos objectifs de recherche. Ces informations seront précieuses pour l'élaboration d'un protocole de validation. Pour terminer, nous étudierons le concept

d'orthographe, qui inclut une description du code orthographique du français, le concept de compétence en orthographe des élèves en début du secondaire, de même que les notions d'orthographe lexicale et d'orthographe grammaticale à l'étude en première secondaire, au regard du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Ces derniers concepts permettront de comprendre ce qui doit être évalué par l'outil, puisque ces notions sont reliées à la validité de contenu, et d'orienter nos choix d'items dans l'outil s'il devient nécessaire d'en éliminer.

1. CONCEPT D'ÉVALUATION

L'évaluation des apprentissages fait partie intégrante des pratiques scolaires. Dans sa politique d'évaluation, le ministère de l'Éducation a défini l'évaluation comme étant un « processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 29). On retrouve l'évaluation sous plusieurs formes, de la récitation hebdomadaire à l'examen de sanction des études, en passant par les évaluations d'étape. Plusieurs auteurs se sont intéressés à l'évaluation des apprentissages, dont De Ketele (1993, 2010), Perrenoud (1991, 2001), Rémond (2008), Rey (2012, 2015) et Scallon (1991, 2004), et plusieurs qualificatifs lui ont été attribués, selon les fonctions qu'on lui confère (diagnostique, pronostique, sommative, certificative, formative...) ou la démarche qui est utilisée (orientation, régulation, certification, etc.). Nous allons définir ces termes dans les paragraphes qui suivent et nous situerons plus spécifiquement notre outil sur le plan de sa fonction, de sa démarche et de sa finalité au regard des écrits qui définissent l'évaluation.

1.1 L'évaluation : ses fonctions et ses démarches

Le ministère de l'Éducation reconnaît deux fonctions principales à l'évaluation, dont l'une est d'aider l'élève et l'autre de reconnaître ses compétences, et des fonctions spécifiques telles que faire des diagnostics, déterminer le niveau de compétences, certifier les études ou attester des acquis (Gouvernement du Québec, 2003). Il considère que la fonction d'aide à l'élève s'inscrit dans un contexte d'évaluation formative, puisqu'elle vise la régulation et la rétroaction continue. Allal (2007) définit la régulation comme étant une suite d'opérations qui visent « à fixer un but et orienter l'action vers celui-ci, à contrôler la progression de l'action vers le but, à assurer un retour sur l'action (un feedback, une rétroaction), à confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but » (p. 9). Dans les prochains paragraphes, nous approfondirons le concept d'évaluation sur le plan de ses fonctions, qui sont 1) celle de former; 2) de reconnaître les compétences; 3) de diagnostiquer et 4) d'émettre un pronostic.

1.1.1 Évaluer pour former

Le paradigme de l'évaluation formative est né dans les années 1990, alors que l'on y considérait l'erreur comme étant normale et utile pour l'apprentissage (De Ketele, 1993). Elle a alors été mise en opposition à l'évaluation sommative qui consistait à attribuer une note. Perrenoud (2001) définit l'évaluation formative comme étant une évaluation qui a pour but de soutenir l'élève dans ses apprentissages et de l'amener à se rapprocher des objectifs pédagogiques. Scallon (1991) ajoute que « chaque acte d'évaluation doit apparaître comme un acte intentionnel, délibéré, ayant une orientation précise : la régulation des apprentissages dans une relation d'aide » (p. 56).

Perrenoud (1991) prône une approche pragmatique de l'évaluation formative, en mettant l'accent sur ce en quoi elle est utile, sur ses effets. Il valorise davantage l'observation formative en cherchant à se dissocier de la mesure, des bulletins, des classements scolaires et des notes qui comptabilisent les réussites et les échecs, alors que Scallon (1991) penche plutôt vers l'utilisation d'une démarche instrumentée. Ce dernier croit que l'observation à elle seule ne peut suffire dans l'évaluation de tâches complexes qui exigent une analyse plus rigoureuse pour rechercher les causes des difficultés à maîtriser ces tâches. Il propose entre autres d'opérationnaliser les critères à évaluer, sous forme de grilles de compétences ou d'échelles descriptives qualitatives ou quantitatives qui présentent les comportements à observer.

Jusqu'à la fin des années 90, l'évaluation basée sur le développement de l'élève était préconisée, mais elle a ensuite fait place au modèle de la performance qui cherchait davantage à attribuer des notes et qui est contreproductif à long terme, selon Rey et Feyfant (2014). Ces auteurs déplorent, en effet, que le type d'évaluation actuelle ne favorise pas une mémorisation à long terme et que les élèves cherchent à obtenir des notes plutôt qu'à apprendre (Rey, 2015). Rey et Feyfant (2014) prônent davantage, eux aussi, l'évaluation dans le but de former. Ils précisent que l'évaluation formative cherche d'abord à soutenir la motivation des élèves en les renseignant sur leur progression, afin de favoriser leur estime de soi. De plus, lorsqu'elle est bien effectuée, elle implique une démarche de régulation et de rétroaction (*feedback*) qui apporte à l'élève des moyens de surmonter ses difficultés (Rey et Feyfant (2014).

Rémond (2008), de son côté, a classifié l'évaluation selon deux buts : 1) « Évaluation DE l'apprentissage » pour évaluer ce qui a été appris, et 2) « Évaluation POUR les apprentissages »

qui vise à orienter l'enseignement et l'apprentissage. Cette auteure prétend qu'une évaluation ne devient valide que si elle offre des informations permettant de mener à l'amélioration des apprentissages et s'il y a une volonté des enseignants de les utiliser pour bonifier leur enseignement.

De Ketele (2010), pour sa part, précise qu'une évaluation peut avoir trois fonctions principales s'appuyant chacune sur plusieurs démarches possibles. De plus, il rappelle, à la lumière des écrits, que la finalité de l'évaluation est de permettre la prise de décision face aux apprentissages. Il classifie les évaluations selon ces trois fonctions : 1) orienter les actions à venir (fonction d'orientation), 2) améliorer les actions de l'apprentissage en cours (fonction de régulation, mieux connue sous le terme « formative ») et 3) certifier aux yeux de la société qu'une action est terminée (fonction de certification).

Selon De Ketele (2010), le concept d'évaluation d'orientation a pour but de préparer une nouvelle phase dans les apprentissages. Que ce soit en début d'année scolaire, en début d'étape ou pour une nouvelle notion, une démarche d'évaluation doit être entreprise, selon lui, pour obtenir un portrait juste de la situation du moment. Il propose un processus évaluatif que nous avons illustré à la Figure 6.

Ce processus propose de recueillir des informations qui soient visées pour leur pertinence, qui soient valides pour l'utilisation qu'on veut en faire et dont la méthode de recueil est fiable. Ces données devraient ensuite être confrontées à des critères précis qui soient pertinents et cohérents avec les programmes d'apprentissage (référentiel), qu'il sera possible d'opérationnaliser et qui pourront être utilisés avec fiabilité. Cette confrontation aurait pour but

d'attribuer du sens aux résultats afin de prendre une décision qui soit cohérente avec la fonction que vise l'évaluation, soit l'orientation, la régulation ou la certification.

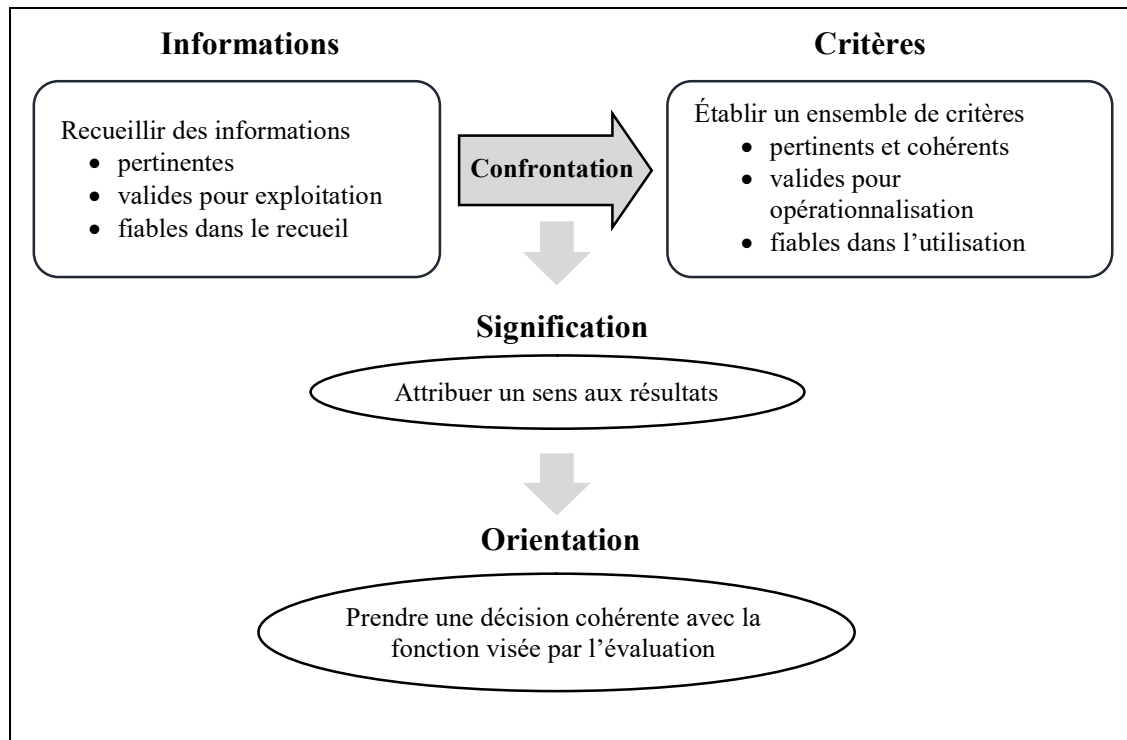


Figure 6: Processus évaluatif schématisé inspiré de De Ketele (2010)

1.1.2 Évaluer pour reconnaître les compétences

Dans la dernière décennie, des auteurs, comme Rey (2012) et Scallon (2004), ont ramené la fonction d'aider au premier plan de l'enseignement et proposé l'approche par compétences, alors qu'il est reconnu que l'enseignement traditionnel prône plutôt la transmission de connaissances. Selon Rey (2012), l'approche par compétences évalue la capacité de l'élève à utiliser ses connaissances dans des contextes variés. Scallon (2004) ajoute que ces connaissances impliquent une série de tâches complexes dont sont témoins les enseignants et sur lesquelles ces

derniers porteront un jugement lorsque viendra le temps d'attester dans quelle mesure l'élève a répondu aux attentes du programme de formation. Scallon précise aussi qu'« il faut que l'individu observé pense de lui-même à utiliser ce qu'il sait et ce qu'il sait faire, et ce, à bon escient » (*Ibid.*, p. 16) et dans un ensemble de tâches semblables.

En d'autres mots, l'évaluation des compétences permet de situer l'élève dans son développement à un certain moment et de constater ce qu'il est capable de faire par lui-même. C'est ce que Vygotski, dans les années 30, définissait comme la zone de développement actuel qui délimite le début de la zone de développement la plus proche, nécessaire à l'apprentissage (Vygotski, *in* Yvon et Zinchenko, 2011). En effet, selon ce pédagogue psychologue, il est nécessaire de préciser ce que l'enfant est en mesure de faire par lui-même, pour ensuite déterminer tout ce qu'il peut faire avec de l'aide « parce que si on connaît tout ce qu'il est capable de faire à l'aide de quelqu'un, on connaît aussi tout ce qu'il pourra faire demain par lui-même » (*Ibid.*, p. 185).

Par ailleurs, De Ketele (2010) précise que l'évaluation des compétences en écriture implique la rédaction d'un texte dans lequel l'élève doit aussi tenir compte des règles grammaticales pour orthographier ses mots, en plus de l'orthographe lexicale, sans qu'on lui précise qu'il doive le faire.

1.1.3 Évaluer pour diagnostiquer

Lorsque l'évaluation est faite avant les apprentissages, dans une optique d'analyser les forces et les difficultés des élèves pour cibler leurs besoins, elle est qualifiée de « diagnostique »

(Scallon, 1991). Le rôle de l'évaluation diagnostique, selon Rey (2015), est de prendre une photographie de la situation des acquis à un moment précis, sans plus. Rey et Feyfant (2014) proposent une démarche qui débute par une évaluation diagnostique présentée au début d'une phase d'apprentissage, dans un contexte d'évaluation POUR l'apprentissage. En premier lieu, cette étape permet, pour l'enseignant, d'obtenir des informations sur l'état des connaissances de l'élève pour ainsi planifier un enseignement, un apprentissage et une évaluation différenciés. En second lieu, elle informe l'élève sur les connaissances et les habiletés qu'il lui manque, pour qu'il s'implique dans ses apprentissages.

Un des avantages de l'évaluation diagnostique est qu'elle peut faire apparaître, malgré un score dans la moyenne, des difficultés sur une notion précise qui n'a toujours pas été maîtrisée et qui pourraient devenir un obstacle à la réussite, si elles venaient à s'aggraver (Brézillon et Champault, 2008). L'évaluation diagnostique permet ainsi à l'enseignant de préciser les difficultés et les obstacles qui freinent l'apprentissage de ses élèves pour ensuite cibler les compétences pour lesquelles il fera des activités de remédiation. Ces activités devraient d'abord viser les compétences qui doivent être maîtrisées à la fin du cycle (*Ibid.*).

1.1.4 Évaluer dans un but d'émettre un pronostic

L'évaluation pronostique, pour sa part, détermine les chances les plus probables de réussir, si l'on tient compte des résultats obtenus (Rey, 2015). Éventuellement, ÉvadiGraphe pourrait constituer un outil de prédiction pour les élèves à risque d'échec en écriture si le score obtenu corrélait fortement avec les résultats au bulletin. Nous ne priorisons toutefois pas cet objectif et ne détaillerons donc pas davantage l'évaluation pronostique.

1.2 La dictée comme moyen d'évaluation de l'orthographe

Selon Manesse et Cogis (2007), « Une dictée, en réalité, est un objet de langue, un texte, que l'élève entend, qu'il doit transcrire à l'écrit » (p. 45). Par tradition, le texte choisi provient d'une œuvre littéraire, mais la tendance veut maintenant que les textes soient écrits dans une langue à laquelle les élèves sont habitués (*Ibid.*). Sur le plan de l'évaluation, bien que la dictée ne mesure ni la structure des phrases, étant donné que la séquence des mots est présentée, ni le vocabulaire, étant donné que les mots sont donnés, Oller (1979) a démontré que la dictée était le test unique qui corrélait le plus avec les autres tests d'évaluation du langage, soient le test de vocabulaire, le test de grammaire, la production écrite et le test de phonologie. La dictée se situe légèrement sous la production écrite pour le score total (.88 vs .86).

Oller (1979) définit la forme la plus connue de la dictée, celle d'un texte, comme étant un test qui exige du sujet qu'il écrive une séquence d'items énoncés par un examinateur ou écoutée d'un enregistrement. Il préconise les tests qui relèvent du traitement pragmatique pour les évaluations du langage, afin que la dictée se rapproche du traitement utilisé dans les tâches naturelles de langage. Pour être considéré comme une tâche de langage pragmatique, le test doit rencontrer deux critères : 1) il doit recourir au traitement d'une séquence temporelle d'éléments du langage qui impliquent des relations de sens normalement incluses dans un discours et 2) il exige du sujet de relier ces éléments à un contexte extralinguistique à l'aide de « pragmatic mappings » ou « abductive reasoning » (p. 263) qui consistent à faire des inférences logiques.

Pour Oller (1979), la dictée répond à ces critères parce que le discours énoncé requiert les mêmes activités de traitement du discours oral que celles servant à comprendre un discours

normal. Par contre, si les items sont dictés trop lentement ou en très petites séquences, la tâche n'est plus naturelle et elle perd de sa validité (*Ibid.*).

1.2.1 *La dictée ou le texte authentique*

La tendance actuelle en éducation est d'utiliser le texte authentique pour évaluer la compétence des élèves en écriture. En effet, le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) prescrit qu'il « importe d'inciter l'élève à interagir de façon spontanée en français, tant à l'oral qu'à l'écrit, et ce, dans des situations authentiques ou des simulations réalistes » (Gouvernement du Québec, 2006b, p. 153). Il précise que les textes sont authentiques s'ils sont fondés « sur une langue naturelle, telle que la parlent les locuteurs natifs » (*Ibid.*, p. 175) et s'ils correspondent à ceux avec lesquels les élèves sont susceptibles d'être en contact dans le monde réel.

Bergeron et De Koninck (2001) définissent pour leur part le texte authentique comme étant une situation d'écriture dans laquelle l'élève est l'auteur, alors qu'il décide lui-même des mots qu'il veut employer et qui lui sont significatifs, selon ses connaissances et sa culture. Or, l'utilisation du texte authentique pour une évaluation diagnostique de l'orthographe pose toutefois problème à divers niveaux, particulièrement pour le temps de rédaction, le temps de correction et l'évaluation efficace de l'orthographe.

En premier lieu, la production d'un texte exige plus de temps de rédaction de la part de l'élève (Diarra, 2012) qu'une dictée d'un texte aussi long. En effet, l'écriture d'un texte exige le recours à des « opérations de haut niveau » (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013, p. 13) pour

trouver des idées, les organiser de façon cohérente, respecter une structure textuelle et des normes syntaxiques, avant d'effectuer des tâches reliées au respect de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale. Les épreuves d'écriture nécessitent de mobiliser deux demi-journées pour la rédaction (Gouvernement du Québec, 2017a), alors qu'une dictée ne requiert que la transcription et la correction, soit moins d'une heure.

En second lieu, une production écrite nécessite plus de temps de correction de la part de l'évaluateur (Diarra, 2012). Selon Dessus et Lemaire (2014), « corriger (ou réviser) un texte est une activité cognitive importante » (p. 5) où il faut tenir compte de plusieurs éléments : la compréhension de l'élève face à la tâche, la qualité du travail en lien avec les attentes et en comparaison avec les productions des autres élèves de la classe, de même que la remise en question de sa propre correction. Toujours selon ces auteurs, l'enseignant doit vérifier la cohérence entre les phrases et entre les paragraphes (marqueurs de relation) et procéder à une analyse sémantique pour valider les accords des mots. Les processus mis en œuvre dans l'évaluation d'une production écrite sont ainsi semblables aux processus de révision qu'utilise l'élève, alors que, pour la dictée, la tâche de correction est reliée uniquement à l'orthographe et à la grammaire (*Ibid.*, 2014, p.5), tout en tentant de comprendre le raisonnement de l'élève lorsqu'il y a une erreur. En effet, dans une dictée, l'évaluateur dispose d'un corrigé et tous les mots doivent être orthographiés de la même façon, ce qui diminue la charge cognitive.

Par ailleurs, tout enseignant confirmera que le risque d'oublier des erreurs est toujours présent dans toute tâche de correction manuelle. Si le texte à corriger diffère d'une copie à l'autre, sans disponibilité d'un corrigé, il est logique de croire que le risque d'erreurs

d'inattention soit encore plus grand. Ceci constitue un biais de correction dont il faut tenir compte (Hogan, Stephenson et Parent, 2012). Pour limiter ce biais, il est possible d'automatiser la correction de texte des étudiants sur le plan de l'orthographe, mais la correction assistée par ordinateur n'est toujours pas au point sur le plan de l'évaluation du discours (Dessus et Lemaire, 2014; Lecavalier, 2015). Or, la dictée n'est pas confrontée à cet obstacle et sa correction peut très bien être automatisée étant donné que les mots sont déjà connus. Il est ainsi possible, pour soutenir notre correction, d'utiliser des correcticiels comme Antidote, qui n'est efficace que si la structure des phrases est correcte, ce qui est le cas pour la dictée, mais pas nécessairement pour la production écrite. Toutefois, la notation des erreurs demeure humaine et l'inattention peut encore interférer. Il reste l'option de programmer une correction personnalisée qui permet, en outre, d'uniformiser la notation des erreurs. Les copies de la dictée sont ainsi toutes corrigées de la même façon et, si la programmation est fiable, les biais de correction seront minimes. Finalement, l'évaluation d'un texte requiert l'attribution d'une note et il est difficile, pour une production écrite, d'attribuer un score « qui reflète avec exactitude le niveau de compétence du candidat » (Diarra, 2012, p. 50), alors que la correction d'un texte authentique implique une part de subjectivité du correcteur, ce qui risque d'affecter la fidélité de la correction.

En troisième lieu, nous avons vu la pertinence d'évaluer le critère « Orthographe » qui pose particulièrement problème aux élèves, alors que les autres critères sont généralement beaucoup mieux réussis. L'outil d'évaluation devrait donc être choisi en fonction de cet élément. Or, comme l'indiquent Bucheton et Chabanne (2002), la tâche d'écriture est complexe à cause des nombreux codes qui interagissent « [...] codes linguistiques, énonciatifs, pragmatiques, culturels, la multiplicité des opérations sémantiques et cognitives en travail » (p. 130). L'élève

doit composer avec tous ces codes et on peut comprendre qu'il ne parvienne pas toujours à les utiliser conjointement de façon efficace. L'utilisation d'une dictée offre comme avantage de se concentrer spécifiquement sur l'orthographe (Rey et Feyfant, 2014) et permet de décharger l'élève cognitivement afin de cibler son attention sur l'application des règles orthographiques et grammaticales. Nous pouvons ainsi évaluer uniquement le critère « Orthographe ». Manesse et Cogis (2007) soutiennent ce même point de vue en affirmant que la dictée « est avant tout un moment d'évaluation des compétences en orthographe » (p. 43).

D'autre part, la dictée permet de contrôler le niveau de difficulté sur le plan du vocabulaire et des règles lexicales et grammaticales à évaluer, alors que dans une production écrite, c'est l'élève qui en fait le choix. D'ailleurs, selon Manesse et Cogis (*ibid.*), l'évaluation à l'aide de productions écrites est critiquée, car elle permet à l'élève de contourner ses difficultés. En effet, ce dernier peut se restreindre à un niveau de complexité inférieur à son niveau scolaire et il devient alors difficile de déterminer s'il accuse ou non un retard sur le cursus scolaire. Avec la dictée, on peut lui imposer des règles orthographiques ou grammaticales que l'on veut évaluer.

En dernier lieu, nous considérons que le choix de la dictée plutôt qu'un texte authentique assure aussi une uniformité entre les élèves, ce qui permet de corriger les mêmes éléments d'un élève à l'autre. Ceci offre l'avantage de constater plus facilement le niveau de compétence d'un élève par rapport au niveau scolaire ou de cibler une difficulté commune à tous les élèves d'une classe.

1.2.2 Le format de la dictée

La dictée peut être conçue en phrases dissociées, à l'instar de certaines dictées retrouvées dans les études, dont celles de Choi et Park (2015), ou en phrases interreliées sous forme d'un texte continu. Dans un texte continu, le raisonnement grammatical est complet, de l'identification de la classe de mots au choix des marques de l'accord, et se rapproche davantage de ce qui est préconisé dans le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006a).

1.2.3 Le mode de passation

Les élèves ont l'habitude d'écrire en mode papier-crayon à l'école et il est justifié de se demander si l'écriture à l'ordinateur a un impact sur la performance au test. Il faut préciser que l'échantillon de cette étude est constitué d'adolescents qui ont déjà acquis le geste graphomoteur et que l'impact étudié doit être celui qui affecte la compétence en orthographe.

La recension des écrits ne nous a pas permis de croire que la passation informatisée influencerait la qualité de l'orthographe chez les élèves du secondaire. Tout d'abord, Choi, Kim et Boo (2003), après avoir affirmé qu'il existait peu d'études pertinentes et valides pour confirmer l'effet du mode de passation, ont effectué une étude qui a révélé qu'il y avait un score comparable au test de grammaire dans les deux modes. Cette étude n'évaluait toutefois pas la grammaire à travers l'écriture de phrases.

Ensuite, trois études ont été recensées en lien avec l'évaluation de l'orthographe et l'utilisation de l'ordinateur au secondaire. La première est celle de Blain, Beauchamp, Essiembre, et Freiman (2010). Les sujets de 7^e et de 8^e année avaient toutefois le droit d'utiliser

le correcteur intégré de Word pour l'orthographe lexicale et il ne s'agissait pas d'une étude avec un groupe témoin pour évaluer la différence entre les deux modes. Par contre, on peut en retenir que les élèves affirmaient mieux rédiger et plus rapidement, notamment grâce au correcteur orthographique pour les erreurs d'usage, mais que l'ordinateur n'a pas réglé les difficultés pour la grammaire. En effet, le taux d'erreurs pour cet élément de l'écriture était en moyenne de 5,2 %.

La deuxième étude est celle de Diarra (2012) qui a comparé la performance en contexte de productions écrites d'élèves de 5^e secondaire. Il a observé une meilleure performance des élèves de 5^e secondaire lors de la rédaction informatisée plutôt que manuscrite, sur le plan de la révision orthographique et grammaticale. En effet, selon les observations et les résultats, « le scripteur effectue beaucoup plus de corrections grammaticales et relativement plus de corrections de ponctuation en modalité informatisée » (p. 272), particulièrement parce qu'il peut plus facilement utiliser ses stratégies d'ajouts, de suppressions ou de déplacements dans cette modalité (*Ibid.*).

En ce qui concerne la troisième étude, Horkay, Bennett, Allen, Kaplan et Yan (2006) ont observé, chez les élèves de 2^e secondaire, qu'un élève habile au clavier produira des textes de meilleure qualité dans ce mode d'écriture. Toutefois, l'inverse est aussi vrai et certains élèves moins enclins à utiliser l'ordinateur produisent des textes de moins bonne qualité au clavier qu'en mode papier-crayon (*Ibid.*).

Finalement, à l'approche des années 2020, nous entendons dire de part et d'autre que les jeunes sont cyberdépendants, et l'on pourrait supposer que les adolescents ont un rapport

maintenant étroit avec les technologies et qu'ils sont plus à l'aise d'écrire au clavier. C'est ce que conclut une étude de Collin, Karsenti, Ndimubandi et Saffari (2016) sur des étudiants de 7 à 18 ans dans laquelle 98 % des sujets avaient affirmé utiliser les technologies sur une base quotidienne. Parmi eux, 63,7 % y recouraient quatre fois ou plus par semaine. Sans toutefois affirmer que les élèves seraient plus habiles en mode clavier, il est tout de même possible de croire que le fait d'écrire au clavier ne constituerait plus une problématique à l'aube des années en 2020 pour la majorité des adolescents.

1.2.3.1 Avantages de la passation informatisée

La passation informatisée d'une dictée offre plusieurs avantages pour l'élève, mais aussi pour l'évaluateur. Tout d'abord, la voix peut être préenregistrée et l'élève peut l'arrêter au besoin. Il peut faire répéter autant de fois que nécessaire et ajuster le son pour permettre de bien entendre tous les mots. Les élèves plus lents et ceux qui sont facilement distraits voient donc leur rythme respecté, contrairement à la dictée en direct où un certain rythme est imposé.

Un deuxième avantage de l'informatique est la possibilité d'automatiser la correction afin de limiter les biais de correction. En effet, selon une étude de Pansu et Bressoux (2004), lorsqu'il connaît ses élèves, l'enseignant corrige inévitablement avec une part de subjectivité qui est liée à l'origine sociale de l'élève, son niveau de rendement ou encore le niveau de la classe, malgré toute sa bonne volonté. En lui proposant une dictée dont la correction est automatisée, et donc entièrement objective, ce biais est limité.

D'autre part, sur le plan de la recherche, les TIC sont d'un grand soutien en permettant de collecter, préparer, organiser et archiver des données, mais aussi de les analyser de manière

qualitative ou quantitative (Karsenti, Komis, Depover et Collin, *in* Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). L'utilisation d'une dictée informatisée apporte ainsi plusieurs avantages, mis à part la correction informatisée dont nous avons déjà discuté. Elle permet le traitement plus rapide d'un grand nombre de données qui sont déjà entrées à l'ordinateur par les élèves lors de la passation. Cela génère une économie de temps très importante et évite les erreurs de transcription, puisqu'il est possible de copier-coller les données du logiciel de collecte au logiciel d'analyse statistique.

1.2.3.2 Désavantages de la passation informatisée

Un premier désavantage de l'utilisation des technologies pour une dictée est relié au fait qu'un élève pourrait consulter des ouvrages de correction en ligne, s'il est connecté à Internet. Des mesures de contrôle pour en limiter l'accès doivent alors être prévues.

Un deuxième désavantage réside dans le fait qu'étant donné que l'écriture se fait au clavier, certaines difficultés pourraient ne pas apparaître dans les résultats. En effet, à titre d'exemple, il sera moins évident de faire ressortir les substitutions visuelles *bdpq* étant donné que le clavier présente les lettres sous leur forme majuscule, ce qui les rend plus faciles à discriminer. D'autre part, les erreurs de frappe incongrues, comme la présence de lettres triples (*bellle*) ou la lettre appuyée par inadvertance (*êtrew*) demeurent une réalité qui ne se retrouverait pas en mode papier-crayon. Il est possible de demander à l'ordinateur de corriger certaines erreurs, comme les lettres triples qui ne sont jamais présentes en français, mais il s'avère difficile de départager les erreurs de frappe et les erreurs d'orthographe réelles, tout comme il est difficile de prévoir tous les types d'erreurs de frappe. De plus, de telles erreurs de frappe apportent des indices supplémentaires non négligeables sur la qualité de la démarche de correction de l'élève.

2. CONCEPTS RELIÉS À LA VALIDATION

Le processus de validation relève de la psychométrie qui est définie comme « la science de la mesure des caractéristiques psychologiques des individus » (Yergeau et Poirier, 2013). Les techniques de mesure impliquent donc des analyses statistiques sur des données. Nous définirons maintenant les concepts de validité et de fidélité, alors que la démarche utilisée pour les évaluer sera explicitée dans la méthodologie.

2.1 Validité

Le concept de validité réfère à l'aptitude d'un instrument à mesurer ce qu'il est censé mesurer, tous les auteurs s'entendent sur ce point. Hogan, Stephenson et Parent (2012) ajoutent qu'il faut spécifier à quelle fin particulière le test est destiné. De plus, ils précisent que c'est le degré de validité de ce test qu'il convient de mesurer et qu'un test ne peut être parfaitement valide, mais qu'il faut toutefois s'approcher le plus possible de la perfection. De son côté, Sireci (2007) souligne qu'il faut démontrer à quel degré le test mesure ce pour quoi il a été conçu, en fonction de la population visée, du contexte social, de l'époque de la validation et du contexte de l'expérimentation. La validité porte aussi sur les inférences, les prétentions ou les décisions que nous prenons à partir des scores obtenus à un test et non pas le test lui-même, alors que le processus de validation est l'accumulation d'évidences de la validité qui viennent appuyer nos propos (Chan, 2014).

Dans les années 50, le concept de validité a fait son apparition et *l'APA Committee on Psychological Tests* a alors distingué quatre types de validité : « predictive validity » et

« concurrent validity », qui sont considérées ensemble comme des procédures de validité critériée, « content validity » et « construct validity » (Cronbach et Meehl, 1955). Aujourd'hui, selon les auteurs, la dénomination peut varier. Ainsi, Weir (Shaw et Weir, 2008) ajoute la validité de contexte, de notation et de conséquence aux termes déjà nommés et a relié le tout dans un modèle sociocognitif de conceptualisation des tests de performance en écriture. Ce modèle, qui utilise cinq types de validité et tient compte des caractéristiques des sujets, nous semble approprié pour notre étude et nous y ferons référence pour encadrer la validation de notre outil.

Nous présenterons d'abord les types de validité et les situerons à l'intérieur du modèle conceptuel de Shaw et Weir (*Ibid.*) qui est présenté plus loin à la Figure 7. Ceci nous permettra de cibler les types de validité appropriés pour notre outil.

2.1.1 Validité de construit (« construct validity »)

Pour Demeuse et Henry (2008a), la validité de construit « repose sur une définition de l'objet d'évaluation » lorsque ce dernier « n'est pas matérialisable en termes de contenus énonçables comme c'est le cas pour la validité de contenu » (p. 164). Hogan *et al.* (2012) ajoutent que la validité de construit est l'intersection entre le construit et le test. Plus cette intersection est grande, plus le test est valide. La validité de construit est souvent mesurée par une analyse factorielle qui a pour objectif, entre autres, de « comprendre la structure d'un ensemble de variables » (Yergeau et Poirier, 2013). Shaw et Weir (2008) n'utilisent pas le terme de « validité de construit », mais ils précisent qu'il y a un lien symbiotique entre la validité de

contexte, la validité cognitive et la validité de notation alors qu'ils constituent ensemble ce qui est fréquemment appelé la « validité de construit ».

2.1.2 Validité de contenu (« content validity »)

Selon Cronbach et Meehl (1955), la validité de contenu est habituellement établie par déduction. Après avoir défini un univers d'items, le chercheur choisit des items qui constitueront le test. Ainsi, la validité de contenu est établie en démontrant que les items du test sont un échantillon de l'univers d'items. La validité de contenu est particulièrement importante pour les tests de rendement qui évaluent les connaissances et des compétences en lien avec la matière étudiée (Hogan *et al.*, 2012). Elle permet de déterminer à quel degré le contenu du test correspond à la matière qui a été enseignée aux sujets. Elle commence donc « par une définition rigoureuse du contenu à couvrir » (*Ibid.*, p. 106) souvent présentée sous forme de tableaux des notions ou des objectifs à l'étude. Bien qu'il semble facile d'établir la validité de contenu, Hogan *et al.* (*Ibid.*) précisent qu'un des problèmes rencontrés réside dans la difficulté à évaluer le degré de couverture des objectifs par les items du test, en regard de leur classification et de leurs relations parfois complexes avec les objectifs.

Ces mêmes auteurs font aussi ressortir l'une des applications de la validité de contenu, soit la validité didactique. Cette dernière permet de « savoir si le contenu a bel et bien été enseigné » (Hogan *et al.*, p. 108), ce qui est très pertinent pour les tests de rendement scolaire. La connaissance des notions à l'étude est donc nécessaire pour déterminer le degré de validité didactique et un des moyens d'y parvenir est de se référer aux programmes scolaires à l'étude

(*Ibid.*), bien que dans la réalité, nous ne saurons jamais avec certitude qu'une notion à l'étude a effectivement été vue dans toutes les classes.

La recension des écrits a par ailleurs attiré notre attention sur la notion de difficulté d'un texte, de même que sur le recours à des enseignants experts pour évaluer la validité de contenu.

2.1.2.1 Le niveau de difficulté d'un texte

L'analyse de la validité de contenu passe par l'analyse du niveau de difficulté du texte utilisé, afin de s'assurer qu'il correspond au niveau scolaire des élèves évalués. Les écrits font référence à la « complexité » et à la « lisibilité » pour évaluer le niveau de difficulté d'un texte. Selon Giasson (2003), la complexité d'un texte dépend de divers facteurs tels que la longueur et la structure du texte, le niveau d'abstraction et de fréquence du vocabulaire, la structure des phrases et le niveau de difficulté du sujet abordé. À cet effet, un élève en début de première secondaire devrait être capable d'écrire un texte de 250 à 350 mots (Gouvernement du Québec, 1997) et de lire des textes variés. De plus, Giasson (2003) précise que la longueur des phrases maximale recommandée pour un lecteur débutant est de 15 mots, alors qu'un lecteur de 6^e année peut lire une phrase de 20 à 25 mots. Finalement, le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006a) indique que les élèves étudient des phrases contenant des subordonnées dès la 5^e année et qu'ils apprennent à faire les accords du verbe avec son sujet alors que ce dernier est séparé du verbe par un autre pronom ou qu'il est constitué d'un autre pronom qu'un pronom de conjugaison (qui, cela...), mais ces notions sont à maîtriser seulement au secondaire.

Un des moyens fréquemment utilisés pour déterminer le niveau de complexité d'un texte est le calcul de l'indice de lisibilité qui désigne la « qualité d'un texte efficace, facile à lire et à

comprendre par un public donné» (Bourbeau, 1988, p. 15) et qui est calculé à l'aide des formules mathématiques. C'est le cas des indices Dale-Chall et Gunning-Fog (Conquet et Richaudeau, 1973). Ce dernier, largement utilisé, se base sur la longueur des mots et des phrases et prétend que plus la longueur des mots et des phrases est grande, plus le texte est difficile à lire.

Pour évaluer la lisibilité du texte de son étude, Boyer (2012) a utilisé Sato-Calibrage (Daoust, Laroche et Ouellet, 1996; Daoust et Wallace) qui permet d'évaluer la difficulté d'un texte pour les élèves du primaire et du secondaire. Ce logiciel a été conçu par une équipe de chercheurs de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), à partir de 1989, en collaboration avec des enseignants et le ministère de l'Éducation (MELS). Il fournit un indice Sato-calibrage qui se base sur 14 variables fortement corrélées avec le niveau scolaire, dont la longueur du texte. Un indice adapté pour le début de la première secondaire serait aux environs de 6, ce qui correspond à la 6^e année, selon les chercheurs de Sato-Calibrage (Daoust, Laroche et Ouellet, 1996).

2.1.2.2 Recours à des enseignants experts

Lors de la recension des écrits, nous avons constaté que le recours à des enseignants experts est un moyen complémentaire de contribuer à la validation de contenu d'un test de rendement scolaire par certains auteurs, notamment par Boutin (2012) et Boyer (2012). Selon Lenoir (2004), l'enseignant expert se démarque du débutant par « ses savoirs d'action [...] qui lui permettraient de mieux organiser sa pensée et de mieux guider son action [...], une meilleure intégration des savoirs à enseigner » (p. 11).

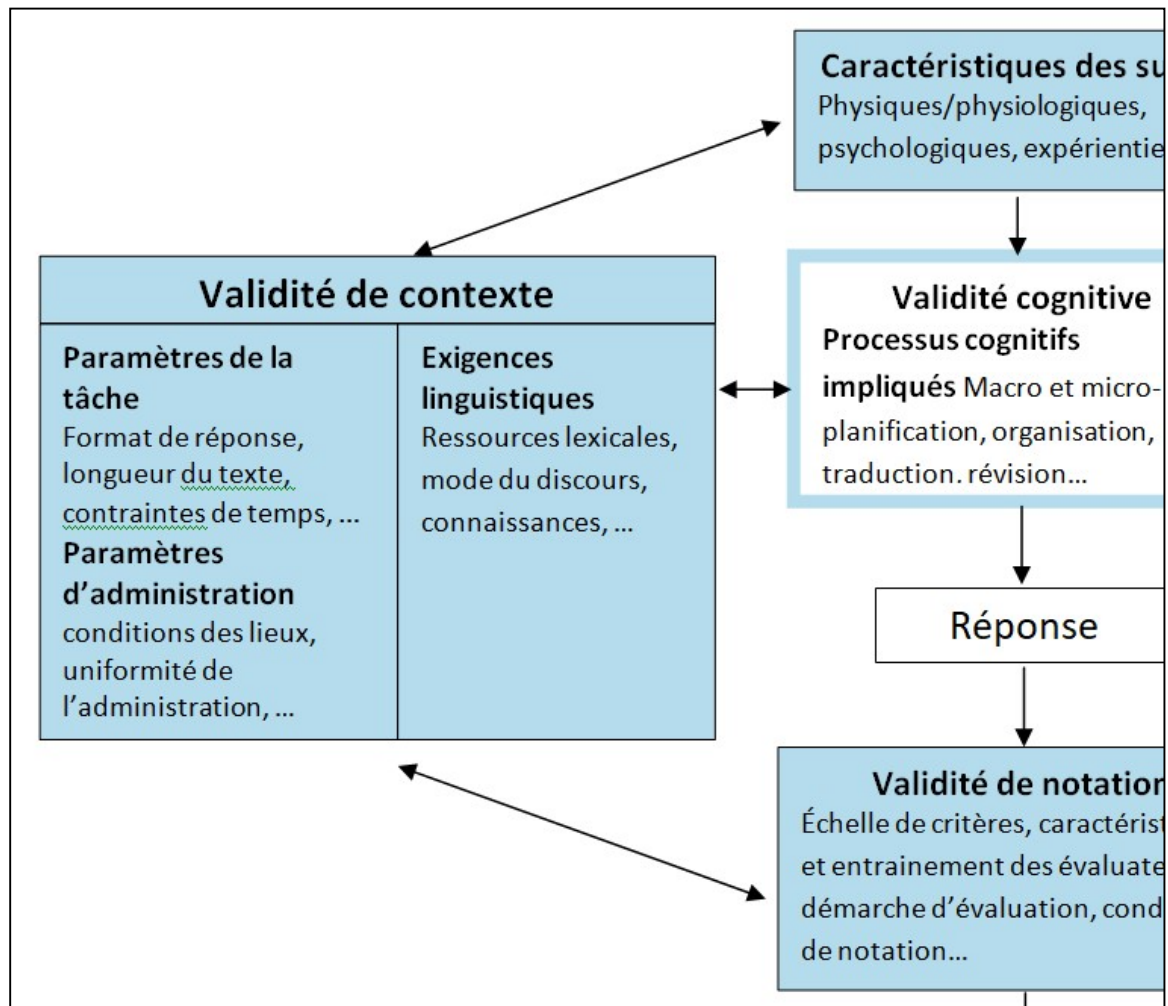
2.1.3 Validité critériée (« *criterion-based validity* »)

La validité critériée consiste à comparer le résultat d'un test à celui d'un test déjà validé, en mesurant leur degré de relation (Hogan *et al.*, 2012). Elle est « purement empirique » (Demeuse et Henry, 2008, p. 165) et consiste à établir la corrélation entre les deux résultats à l'aide d'un coefficient qui présente une forte relation s'il est supérieur à 0,9, comme l'expliquent Shaw et Weir (2008, *In Shaw et Weir (Ibid.)*).

On la retrouve dans deux contextes, soit la concomitance avec un résultat actuel ou très proche ou la prédiction d'un résultat futur. La validité concomitante (ou concourante) correspond à la concordance entre les résultats à un test et la valeur obtenue dans un autre test qui est effectué sensiblement au même moment (Cronbach et Meehl, 1955), alors que la validité prédictive « repose sur la possibilité de prédire les résultats qu'obtiendront les sujets à d'autres tests ou à un instrument quelconque ou même lors d'un événement particulier, comme la réussite en fin de scolarité » (Demeuse et Henry, 2008, p. 163).

2.1.4 Modèle de conceptualisation d'un test d'écriture de Weir

Le modèle de Weir, présenté à la Figure 7, a d'abord été développé pour la validation d'un test de langage (2005, cité dans Shaw et Weir, 2008) et a servi à concevoir et à valider le test Cambridge ESOL, un test d'aptitude en écriture de l'anglais langue seconde pour l'admission à l'université. Il est alors devenu un modèle de conceptualisation des tests de performance en écriture.



Note. Figure traduite de Shaw et Weir, 2008.

Figure 7: Modèle sociocognitif pour la conceptualisation d'un test de performance en écriture

Ce modèle est prévu pour la rédaction de textes dans des situations authentiques (rédaction d'une lettre, d'un texte explicatif, d'une note...), mais nous croyons qu'il peut s'appliquer à notre étude. En fait, comme notre outil est déjà conçu, nous analyserons, à posteriori, les différentes étapes du modèle qui sont pertinentes à notre outil et qui permettront de vérifier l'atteinte de nos premiers objectifs de recherche qui touchent à la validité de l'outil.

Le modèle de Weir est dit «sociocognitif», car il évalue le langage en tant que phénomène social et qu'il met en lumière l'importance du processus de réflexion des sujets dans la démarche d'évaluation (Shaw et Weir, 2008). Il prétend récolter des évidences des différents types de validité qui sont interreliées, selon les flèches qui déterminent le sens des effets. De plus, la séquence temporelle est illustrée du haut vers le bas, alors que le modèle précise les étapes avant la conception de l'outil (validité de contexte et validité cognitive) et ce qui se produit après son administration (validité de notation, validité de conséquence et validité critériée). Les encadrés de couleurs représentent les éléments du modèle dont nous avons tenu compte pour la conception de l'outil, de façon informelle au départ, mais à posteriori avec la découverte de ce modèle, ou sur lesquels nous nous sommes basée pour effectuer la validation.

2.1.4.1 *Caractéristiques des sujets*

Shaw et Weir (*Ibid.*) considèrent que les caractéristiques des sujets ont un impact direct sur la façon dont ces derniers vont répondre au test et c'est la raison pour laquelle ils les ont reliées à la validité de contexte et à la validité cognitive. Ces caractéristiques sont classifiées en trois catégories : physiques, psychologiques et expérience du sujet.

Tout d'abord, les caractéristiques physiques comprennent l'âge, le sexe et les limitations liées à un handicap sensoriel ou physique, comme un trouble auditif, ou encore à la dyslexie. Ces limitations nécessitent des adaptations et il va de soi qu'elles peuvent influencer le rendement de l'élève au test. Ensuite, les caractéristiques psychologiques concernent la prédisposition mentale des sujets, soit leur intérêt ou leur motivation à donner le meilleur d'eux-mêmes au test, qui pourrait influencer leur performance. Finalement, parmi les expériences du sujet, nous

retrouvons d'une part le contexte culturel qui peut avoir un impact sur le rendement au test. Lors de la conception du test, il est nécessaire, selon les auteurs, de s'assurer qu'aucun candidat ne soit désavantagé par un contenu socioculturel qu'il ne connaît pas. Le contenu doit donc être neutre et devrait être préalablement testé. D'autre part, les sujets doivent être familiers avec le mode de passation et les conditions d'administration (Shaw et Weir, 2008.). Ainsi, une passation informatisée pourrait désavantager un candidat qui n'en a pas l'habitude. L'habileté des sujets à l'ordinateur constitue donc un autre facteur dont il faut tenir compte dans la performance.

2.1.4.2 Validité cognitive

La validité cognitive, pour sa part, implique de déterminer quels processus cognitifs sont impliqués dans la tâche, ce qui nécessite une analyse à priori, de même qu'une analyse à postériori pour mesurer de façon statistique l'implication des processus. Le modèle de Weir s'applique à la démarche entière de rédaction en langue seconde, selon le modèle de Field (2004) :

- 1) « macro-planning » qui concerne l'émergence des idées;
- 2) « organisation » des idées pour respecter la structure du texte exigée;
- 3) « micro-planning » pour structurer les paragraphes et les phrases;
- 4) « translation » pour transformer l'idée abstraite en mots;
- 5) « monitoring » pour vérifier l'exactitude des mots;
- 6) « revising » qui est un retour en arrière périodique pour s'assurer que le travail effectué dans les étapes précédentes demeure approprié.

Dans le cas d'une dictée, l'étape 5 est la seule qui soit pertinente. Elle inclut la vérification de l'orthographe, la ponctuation et la syntaxe. C'est une étape exigeante sur le plan de l'attention, particulièrement lorsqu'elle est combinée aux étapes de rédaction, selon Field (2004). Par contre, seule l'analyse de l'orthographe est nécessaire de la part des sujets, dans la dictée, puisque les phrases sont déjà construites avec la ponctuation. Dans la section 3, consacrée au concept de la compétence en orthographe, nous traiterons des compétences qu'un élève de première secondaire devrait maîtriser.

2.1.4.3 *Validité de contexte*

Shaw et Weir (2008) ont inclus la validité de contexte (« context validity ») dans leur modèle en justifiant qu'il est nécessaire de tenir compte du contexte dans lequel l'élève est évalué, autant environnemental que culturel. La validité de contexte inclut donc les paramètres de la tâche et les conditions de passation (temps alloué, longueur du test, sujets ciblés, critères de correction), mais aussi les exigences linguistiques pour réussir le test, ce qui est tributaire des caractéristiques des sujets et de leurs compétences pouvant influencer leur performance à la dictée. Nous nous attarderons donc aux éléments de ce type de validité.

Tout d'abord, les auteurs stipulent que les sujets doivent savoir exactement ce qui est attendu d'eux dans la tâche d'écriture. Les consignes doivent donc être suffisamment : 1) simples pour être comprises; 2) courtes pour ne pas gruger trop de temps sur la tâche; 3) détaillées pour que le sujet sache exactement ce qui est attendu de lui (Bachman et Palmer, 1996). Ensuite, comme le format de réponse peut avoir une influence sur la tâche, Shaw et Weir (2008) recommandent de varier les tâches pour éviter un biais de variance du construit, qui risquerait de

se produire si un seul format était utilisé. Finalement, la contrainte de temps est un paramètre mis en évidence par ces auteurs. Ils recommandent d'effectuer un prétest pour déterminer le temps requis pour exécuter la tâche et ainsi s'assurer que les élèves aient suffisamment de temps pour produire leur texte selon leur niveau de rendement. La plupart de ces recommandations peuvent être considérées pour une épreuve de type dictée.

Par ailleurs, concernant les paramètres de la tâche, Choi et Park (2015) ont contrôlé le débit de parole et l'impact du type de voix enregistrée. Le débit de parole peut être calculé en mots par minutes ou en syllabes par seconde. Choi et Park (2015) ont opté pour un débit de 161,7 mots par minute, qui se rapproche de la vitesse utilisée pour les livres audios (150 à 160 mpm) (Wikipedia, s.d.). Selon Hupin et Simon (2007), un débit moyen pour un adulte équivaut à 5 ou 6 syllabes par seconde, tandis qu'un débit lent correspond à 3 ou 4 syllabes par seconde. Finalement, Choi et Park (2015) ont étudié l'impact du type de voix sur la performance et les sujets ont affirmé ne voir aucune différence entre l'utilisation d'une voix humaine ou celle d'une voix synthétisée.

Sur le plan des exigences linguistiques, Shaw et Weir (2008) font référence, en premier lieu, au vocabulaire employé dans un test. Ils rapportent que le discours utilisé dans les tâches doit s'apparenter le plus possible à celui qui serait utilisé dans la réalité pour des tâches semblables, au niveau de performance visé, afin de pouvoir généraliser les résultats. Afin d'atteindre cet objectif, ils placent en premier choix le recours à des listes de vocabulaire reconnues. En français, il existe de telles listes dont nous reparlerons dans la section 3.3.2.1.

La difficulté d'un mot est une notion évoquée, en second lieu, par Shaw et Weir (*Ibid.*) comme pouvant influencer la validité de contexte. À cet effet, ils rapportent des facteurs de difficultés identifiés par Laufer (1997, *In Ibid.*), dont la familiarité avec les phonèmes, la régularité d'une unité phonologique, la consistance de la correspondance phonème-graphème, la morphologie, la régularité dérivationnelle, les formes homophoniques. Pour une tâche de rédaction, il est difficile de s'assurer que toutes ces composantes soient évaluées et les concepteurs se fient habituellement à la fréquence et la longueur des mots pour déterminer la difficulté d'un mot (Shaw et Weir, 2008). Au Québec, il existe deux listes de mots fréquents dont nous reparlerons dans la section 3.3.2.1.

En troisième lieu, les auteurs précisent que les notions grammaticales impliquées devraient avoir fait partie du programme d'étude des sujets, selon le niveau évalué. Au Québec, nous pouvons nous appuyer sur la Progression des apprentissages du PFEQ qui expose les notions grammaticales à l'étude par niveau scolaire et constitue un de nos outils d'analyse. Nous en reparlerons en détail dans la section 3.3.1.

En dernier lieu, le mode de discours et les connaissances en lien avec le contenu sont aussi à considérer. Comme nous l'avons vu précédemment, le texte doit se rapprocher le plus possible du discours auquel est habitué l'élève (MELS, 2014; Shaw et Weir, 2008).

2.1.4.4 Conditions d'administration des tests d'écriture

Les circonstances entourant la passation du test constituent une des premières causes affectant la validité de contexte, selon Shaw et Weir (*Ibid.*). Si les conditions de passation ne sont pas uniformes (consignes, matériel, environnement), la fiabilité du test sera remise en cause.

Tout d'abord, les étapes doivent être clairement définies et les consignes d'administration doivent être suffisamment claires pour que tout évaluateur soit en mesure de faire passer le test de façon identique à tous et en tout lieu. De plus, l'équipement devrait être vérifié avant l'administration (chaises, tables, horloge, matériel informatique, etc.) pour éviter les problèmes techniques, des mesures doivent être prises pour éviter la tricherie et des règles de passation devraient être élaborées avant la passation (préinscription, accommodements pour les étudiants qui ont des besoins particuliers, retards...). En outre, les conditions physiques de passation devraient être analysées : bruits environnants, espace suffisant, éclairage, température ambiante, sources d'alimentation, etc. (Hogan *et al.*, 2012; Shaw et Weir, 2008). Il importe de s'assurer de limiter les variations dans l'environnement, tout comme les variations dans le temps, et donc les moments de la journée ou le moment dans l'année scolaire. Lors de l'expérimentation dans des écoles, nous avons évidemment peu de contrôle sur ces variations et nous devons nous plier aux exigences du milieu. Nous avons encore moins de contrôle sur l'environnement physique, soit les locaux de classe et les ordinateurs, particulièrement lorsque nous devons négocier avec la désuétude du matériel disponible.

Finalement, il est primordial de s'assurer que la sécurité est évaluée, afin d'éviter que des candidats aient accès aux tests, à la correction ou à la notation (Shaw et Weir, 2008).

2.1.4.5 Validité de notation (« *scoring validity* »)

La validité de notation permet de son côté de s'assurer que les résultats sont basés sur les bons critères, que le système de notation est adéquat et le plus possible sans erreurs de mesure et

que le degré de confiance soit suffisamment grand pour permettre une prise de décisions éclairée (*Ibid.*). Elle touche donc la fiabilité des résultats.

C'est une étape d'une grande importance qui peut corrompre la validité du processus entier d'évaluation (Shaw et Weir, 2008). Les facteurs pouvant entraver la validité de notation sont, entre autres, de mauvais critères ou des échelles de notation inappropriées, des protocoles inadaptés ou des évaluateurs mal formés, un manque sur le plan de la standardisation, une procédure mal définie qui entraîne une variation dans la correction et la notation, ou encore des conditions de notation moins appropriées (par exemple, en fin de journée).

Par ailleurs, Shaw et Weir (*Ibid.*) détaillent deux types de notation pertinents à notre étude : le score holistique et le score analytique. Le score holistique est une note globale, selon une échelle prédéterminée, qui offre l'avantage d'être rapide à déterminer. L'évaluateur porte davantage son attention sur les forces du texte que sur les faiblesses. Le score analytique, de son côté, permet de noter plusieurs critères et d'apporter de la rétroaction dans un but diagnostique. Cette rétroaction permet de faire ressortir les forces et les difficultés des candidats.

2.1.4.6 *Validité de conséquence*

Selon Shaw et Weir (*Ibid.*), la validité de conséquence est nécessaire pour s'assurer que l'interprétation effectuée sera reliée au but pour lequel le test a été conçu et qu'elles rejoignent les valeurs sociales préconisées. Elle permet en outre de considérer l'impact (« washback ») du test sur les étudiants qui l'ont passé, afin de s'assurer qu'aucun facteur n'a de conséquences sur ces derniers. Shaw et Weir (2008) relèvent trois paramètres à étudier pour déterminer la validité de conséquence : justifier que le test entraîne des effets positifs sur l'apprentissage et

l'enseignement, prouver que l'impact social est bénéfique et démontrer que les biais ont été évités. Ils recommandent d'établir à priori l'évidence de validité de contexte et de validité cognitive pour s'assurer qu'il n'y aura aucun biais possible pour nuire à l'évaluation ET de vérifier à postériori qu'il n'y en a effectivement aucun.

2.2 Fidélité

La fidélité est le degré avec lequel un test mesure précisément un phénomène de façon constante (Siréci, 2007). Selon Aktouf (1987), un instrument fidèle est celui qui est stable dans l'enregistrement des données et mesure uniformément à chaque passation. La fidélité s'évalue au niveau de l'instrument et au niveau des conditions de passation (*Ibid.*).

Il existe plusieurs méthodes pour tester la fidélité d'un outil, dont la méthode de stabilité, la méthode d'équivalence, la méthode de bissection, la méthode interjuges et la méthode de la cohérence interne (Hogan *et al.* (2012), de même que la corrélation entre chaque item et le score total. La première requiert plus d'une passation de l'outil, la deuxième exige un test équivalent alors que la troisième compare deux parties du test et que la quatrième fait appel à la comparaison entre les correcteurs. Compte tenu de la nature de la dictée à l'étude, la stratégie relative à la cohérence interne retient notre attention.

En effet, la fidélité d'un instrument peut se mesurer par la cohérence interne entre les items qui composent une échelle. Cette mesure compare chaque item à l'ensemble des items pour déterminer la sensibilité de chacun d'eux à évaluer le construit sous-jacent. Deux stratégies sont utilisées pour y parvenir : le calcul du coefficient Kuder-Richardson (K-20) sur les items

dichotomiques et l'alpha de Cronbach qui est appliqué sur les échelles continues (Hogan *et al.*, 2012). Le logiciel SPSS utilise l'alpha de Cronbach pour les deux types d'échelles.

3. CONCEPT DE COMPÉTENCE EN ORTHOGRAPHE

Dans les paragraphes qui suivent, nous définirons les concepts d'orthographe et de compétence en orthographe. Nous expliquerons alors les bases du système orthographique du français qui nous permettront de comprendre les éléments nécessaires à l'obtention de la compétence en orthographe pour un élève de 1^{re} secondaire, ce qui est directement relié à la validité de contenu et au premier objectif de cette étude. Tout d'abord, voyons la place que prend l'orthographe dans l'écriture.

3.1 Le code orthographique du français

Selon Jaffré (2005), « Pour fonctionner, toute orthographe fait appel à des lois qui en allègent la maîtrise et l'utilisation » (p. 24) et qui, pour le français, comprend la phonographie comme point de départ, qui fait correspondre les marques graphiques (graphèmes) aux phonèmes à l'oral. Lorsqu'il y a autant de graphèmes que de phonèmes, la langue est dite régulière et son orthographe transparente. Au contraire, s'il y a plus de graphèmes que de phonèmes, la langue est dite irrégulière et l'orthographe opaque (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). C'est le cas du français, avec ses 36 phonèmes et leurs 130 graphies, qui est l'une des langues les plus irrégulières.

Selon Daigle et Montésinos-Gelet (*Ibid.*), le code du français se base sur trois principes : phonogrammique, morphogrammique et visuogrammique dont la maîtrise est déterminante pour

la compétence à orthographier correctement les mots. Nous les expliquerons brièvement ici pour permettre une meilleure compréhension du concept de compétence en orthographe.

3.1.1 *Principe phonogrammique (ou correspondance phonème-graphème)*

La première étape dans l'écriture d'un mot consiste à traduire les sons entendus en graphèmes, grâce au principe phonogrammique qui commande de faire correspondre un son à un graphème. Dans un contexte idéal, chaque son correspond à un seul graphème et chaque graphème se dit d'une seule façon. Dans ce cas, le graphème est appelé « phonogramme ». Or, le français étant opaque, ce principe ne permet pas de lire tous les mots. En effet, la plupart des consonnes du français sont des phonogrammes, mais quelques-unes varient selon leur position dans le mot et les lettres qui les accompagnent, ce qui est le cas, par exemple, du S au début du mot ou entre deux voyelles. Les voyelles, pour leur part, forment un système très complexe dont l'écriture est difficile à maîtriser étant donné qu'un son peut s'écrire de différentes façons (ex. : o = o, au, eau...). Le principe phonogrammique est généralement maîtrisé vers la fin du 2^e cycle du primaire, mais il demeure un défi au secondaire pour certains élèves (Plisson et Daigle, 2015). De plus, plusieurs mots ont été empruntés à une autre langue, telle que le latin ou le grec, où la prononciation diffère, mais a été conservée. C'est le cas du CH qui fait [k] dans *orchestre*.

3.1.2 *Principe morphogrammique*

Le principe morphogrammique, pour sa part, transmet de l'information sur le sens des mots à l'aide d'un ou des graphèmes, appelés morphogrammes. On retrouve ainsi, les morphogrammes lexicaux qui sont les lettres qui regroupent une famille de mots (par exemple,

grand, **grandir**, **grandeur**) et les morphogrammes grammaticaux qui marquent le féminin (-e), le pluriel (-s, -x) et la conjugaison et l'accord des verbes (-rais, -ons, -ez,-ent...) (Daigle, Montésinos-Gelet, 2013). Les morphogrammes sont souvent muets, ce qui engendre des erreurs orthographiques. Selon Plisson et Daigle (2015), les morphogrammes lexicaux se maîtrisent plus facilement que les morphogrammes grammaticaux qui constituent une grande source d'erreurs, possiblement reliée à la surcharge cognitive exigée pour traiter les accords.

3.1.3 Principe visuogrammique

Le troisième principe, le principe visuogrammique, concerne les propriétés visuelles des mots qui mènent à une représentation mentale de ces derniers (Plisson et Daigle, 2015). Il permet de distinguer « rien » et « rein », par exemple. Même dans les langues transparentes, les mots sont appris en mémorisant leur forme orthographique pour pouvoir les écrire plus rapidement (Fayol et Jaffré, 2008). Il est régi par certaines règles orthographiques que Daigle et Montésinos-Gelet (2013) appellent des phénomènes sublexicaux qui touchent une partie du mot et des phénomènes lexicaux qui concernent l'ensemble du mot.

Le premier phénomène sublexical regroupe les règles de positionnement qui concernent les lettres qui changent de forme (*m* devant *b*, *m* et *p*, cédille) et/ou de son selon la lettre qui les précède ou les suit. Trois règles de position sont spécifiquement enseignées au primaire et demeurent problématiques pour plusieurs élèves du secondaire (Boutin, 2012). Nous les expliquerons davantage au point 3.3.2.3.

Un deuxième phénomène sublexical qui pose particulièrement problème pour les élèves, concerne les irrégularités orthographiques, alors que les mots « ne s'écrivent pas comme ils se prononcent » (Fayol et Jaffré, 2008, p. 127) (par exemple : seconde, prononcé [segId]) et doivent être appris par cœur.

Du côté des phénomènes lexicaux, Daigle et Montésinos-Gelet (2013) relèvent les logogrammes, mieux connus sous le nom d'homophones (par ex. sur, sûr), les idéogrammes (majuscule, apostrophe et trait d'union) et le respect des frontières lexicales qui concerne la segmentation des mots.

Jaffré (2005), de son côté, parle de la variation morphographique qui constitue un important indicateur du degré de difficulté à écrire une langue (paragraphe 29). Plus l'écrit s'éloigne de la voie phonographique, plus l'effort à fournir sera important, ce qui entraîne parfois une surcharge cognitive chez certains élèves qui éprouvent des difficultés à gérer leurs idées, à structurer leurs phrases et leur texte, tout en devant respecter l'orthographe.

Nous pouvons donc constater que la langue française est une langue complexe qui représente une grande difficulté pour l'apprenant, à cause des multiples variations phonogrammiques, morphogrammiques et visuogrammiques.

3.2 La compétence en orthographe

Pour Daigle et Montésinos-Gelet (2013), la compétence en orthographe représente l'habileté à écrire les mots en suivant les normes. Ceci débute par une représentation mentale du mot qui consiste à mémoriser la forme orthographique du mot (Fayol et Jaffré, 2008). Ensuite,

l'élève doit acquérir les connaissances sur les propriétés du code et sur les principes énoncés précédemment afin de les appliquer pour fournir la bonne orthographe sur les plans phonologique, lexical et grammatical. Finalement, le scripteur doit automatiser des procédures pour orthographier. Il doit d'abord activer dans sa mémoire la représentation mentale du mot et utiliser ensuite des procédures d'assemblage, qui nécessitent le recours aux correspondances phonèmes-graphèmes ou impliquent les phénomènes sublexicaux et lexicaux (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013), ce qui implique la connaissance des régularités (ou patrons) orthographiques et des règles contextuelles. Il doit aussi développer des stratégies auxquelles il pourra recourir pour analyser une situation et faire les bons choix. Le scripteur expert met en œuvre la séquence des procédures, applique les principes phonogrammiques, morphogrammiques et visuogrammiques, écrit le mot et le vérifie, tout en activant des stratégies orthographiques lorsqu'il en a besoin (*Ibid.*).

Selon les attentes du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006a) de la fin du primaire, l'élève a acquis la compétence à accorder la plupart des mots variables qui font partie du groupe nominal, de même que les accords du verbe régis par le sujet. Il aura développé un raisonnement grammatical et sera capable de justifier ses choix en effectuant des manipulations syntaxiques et en appliquant différentes procédures d'autocorrection. Cette compétence est évaluée par le critère « Orthographe » et ses deux volets : l'orthographe d'usage (ou lexicale) et l'orthographe grammaticale.

3.3 L'évaluation de l'orthographe au début de première secondaire

Rémond (2008) affirme que, dans un but d'orienter l'enseignement et l'apprentissage, la progression des apprentissages ne sera possible que si l'outil d'évaluation est suffisamment bien construit pour fournir l'information nécessaire à cette progression. Il s'avère donc important de choisir minutieusement les mots et les règles grammaticales à évaluer, afin de maximiser la validité de contenu.

3.3.1 Outils de référence pour déterminer le contenu

Le principal outil utilisé par les enseignants pour connaître les notions à enseigner est la Progression des apprentissages du PFEQ (PDA). Le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2006a) précise qu'il constitue un complément au programme en déterminant les connaissances que les élèves doivent acquérir et leur compétence à les utiliser dans des situations d'écriture. La PDA est composée de tableaux qui présentent les connaissances à acquérir, associées aux années où elles sont à l'étude et celle où elles doivent être maîtrisées. Ainsi, une notion pourrait être à l'étude à partir de la 5^e année, mais sa maîtrise pourrait n'être prescrite qu'en deuxième secondaire.

Dans le cadre de cette étude, nous chercherons à démontrer la validité de contenu en vérifiant si le contenu de la dictée, autant pour le vocabulaire utilisé que les règles orthographiques et grammaticales sollicitées, correspond effectivement à ce qui doit être enseigné au regard de la PDA.

Sur le plan de l'orthographe, ces notions se divisent en deux catégories : 1) le système orthographique et 2) la grammaire. Le système orthographique inclut l'orthographe d'usage de mots à l'étude, la correspondance phonème-graphème, la morphologie dérivationnelle, les règles de position, les constantes orthographiques, de même que l'emploi de l'apostrophe et du trait d'union. La grammaire concerne la morphologie flexionnelle, soit les marques d'accords dans le groupe du nom et la terminaison des verbes (conjugaison et accords). Nous aborderons ces notions et préciserons les difficultés particulières posées par certaines de ces notions. L'analyse qui s'ensuivra sera expliquée dans la méthodologie.

3.3.2 *Connaissances à évaluer*

3.3.2.1 *L'orthographe d'usage de mots à l'étude*

La PDA (Gouvernement du Québec, 2009) précise que l'élève doit connaître l'orthographe d'au moins 3000 mots fréquents à la fin du parcours scolaire de l'école primaire. La fréquence est définie par le Petit Larousse comme étant le « nombre d'occurrences d'un élément linguistique dans un corpus » (p. 482). Dans les études répertoriées, les auteurs utilisent divers outils pour déterminer la fréquence des mots. Certains sont adaptés pour le français européen, d'autres datent de plus de 25 ans. Ainsi, la base Manulex provient d'un corpus européen (Lété, Sprenger-Charolles et Colé, 2004), tout comme la base Omnilex de l'Université d'Ottawa, qui répertorie les mots fréquents dans la deuxième moitié du 20^e siècle selon le Dictionnaire des fréquences du Trésor de la langue française (Desrochers, 2006). Ces bases de données contiennent aussi un vocabulaire différent de celui utilisé aujourd'hui, comme l'a relevé Brunet (2017) qui affirme qu'« il n'y a pas (loin de là) concordance entre les mots les plus

fréquents et les mots les plus connus.» (p. 37) et que plusieurs mots connus des élèves sont considérés comme fréquents par le dictionnaire des fréquences, mais ne sont pas connus des élèves. C'est le cas de plusieurs mots reliés à la royauté ou à la déité. Mayard (2007), de son côté, a consulté la liste de mots fréquents établie par Fortier en 1993 qui date donc de 25 ans et Boyer (2012) a utilisé le logiciel Vocabprofil qui ne nous apparaît pas adéquat pour notre étude, car la banque de mots est issue d'un corpus s'adressant à des adultes (Jones, 2000).

Considérant ces outils peu adaptés pour la réalité des élèves québécois du 21^e siècle, nous avons plutôt opté pour la *Liste orthographique du MELS* et l'*Échelle Québécoise d'acquisition de l'Orthographe Lexicale (ÉQOL)*, afin de déterminer la fréquence des mots. La *Liste orthographique du MELS* (Gouvernement du Québec, 2014) a été élaborée en 2014 avec la collaboration de chercheurs universitaires du milieu de la linguistique et de la didactique du français, à la suite des demandes des milieux scolaires de baliser davantage la provenance des mots à étudier. Les mots proviennent de la littérature jeunesse et sont répartis dans les six années du primaire et par cycle, en tenant compte de la fréquence et du nombre de mots prescrits par la Progression des apprentissages.

En 2018, une nouvelle banque de mots issue de la recherche a fait son apparition (Stanké, Dumais, Moreau, Royle, et Rezzonico, 2018). Cette banque renferme 15 000 mots répertoriés dans des cahiers pédagogiques et dans la littérature jeunesse du Québec, dont 1200 mots ont été extraits pour constituer l'ÉQOL. Ces mots sont classifiés selon leur longueur, leur forme phonologique et leur fréquence et sont aussi accompagnés d'un pourcentage de réussite par niveau qui représente la performance d'élèves à une dictée de ces mots.

Certains mots fréquents sont aussi considérés comme des mots outils. Pour Manesse et Cogis (2007), les mots outils sont les 70 mots les plus fréquents, ceux qui sont mémorisés en premier, que l'on retrouve dans tous les textes et qui constituent au moins la moitié des mots. Ils sont nécessaires à la structure de la phrase et sont composés de déterminants, de pronoms (je, tu...), de verbes (avoir, être, aller et faire), de prépositions (dans, avec, sur...), de conjonctions (et, mais...), d'adverbes (ne pas, plus...) et de quelques noms très fréquents, comme *femme*. Les mots outils constituent habituellement plus de 50 % du texte (*Ibid.*).

Finalement, il est recommandé de porter une attention particulière au choix des mots de la dictée, comme l'ont fait Choi et Park (2015) et comme le recommandent Shaw et Weir (2008), afin que le bagage culturel n'influence pas la performance des élèves. Il faut ainsi choisir un vocabulaire neutre, sans connotation culturelle, qui peut être compris de tous les élèves.

3.3.2.2 *La correspondance graphème-phonème*

La correspondance graphème-phonème représente la façon d'écrire les sons que nous entendons et nécessite l'utilisation de la voie phonologique dans le processus d'écriture. En 6^e année, l'élève a vu toutes les correspondances graphème-phonème et ne devrait faire aucune confusion.

3.3.2.3 *Les règles de position*

Les règles de position permettent d'identifier le son d'une lettre qui varie en fonction des lettres qui l'accompagnent. Les principales règles de positions enseignées sont celles du *c*, du *g* et du *s*, dont le son varie (*c* dur ou doux, *g* dur ou doux, *s* qui fait /s/ ou /z/), de même que *n* qui devient *m* devant *b*, *m* et *p*... D'autres règles orthographiques moins bien comprises des élèves

ont aussi été intégrées à la dictée, suite à nos observations dans les écrits d'élèves. Ainsi, l'utilisation d'un « e » non accentué devant deux consonnes doubles ou dans une syllabe fermée (se terminant par une consonne) et celle de la lettre finale muette ou sonore ne sont pas maîtrisées par plusieurs élèves de première secondaire.

3.3.2.4 Les règles d'emploi de la majuscule

L'utilisation de la majuscule en début de phrase et pour les noms propres de personnes devrait être maîtrisée en 2^e année. La règle de nom des peuples l'est cependant au secondaire.

3.3.2.5 Les constantes graphiques

Les constantes ou régularités graphiques représentent les structures orthographiques caractéristiques et habituelles d'une langue. Au primaire, cinq constantes sont à l'étude, mais une seule doit être maîtrisée à la fin du primaire : l'emploi du e muet en fin de mot qui fait prononcer la consonne qui précède (à maîtriser en 4^e année). La seconde constante, apprise à partir de la 3^e année, touche le graphème EAU en fin de mot : la présence du E s'explique généralement par la famille morphologique qui contient un E (ex : bEau-bElle). La troisième, étudiée à partir de la 4^e année, concerne l'emploi des sons yod (ail, eil, ouil, etc.) dont la terminaison varie en fonction du genre du mot (masculin = -il, féminin = -ille). La quatrième, étudiée à partir de la 5^e année, concerne les accents : 1) l'accent circonflexe ou l'accent grave sert à distinguer des homophones (ex : mur/mûr) et 2) l'absence d'accent sur le e s'il est suivi de deux consonnes doubles (ex : belle). La dernière constante touche le tréma.

3.3.2.6 *L'emploi de l'apostrophe et du trait d'union*

L'élève de 6^e année doit connaître les règles d'emploi de l'apostrophe pour les mots *le, la, je, ne, de, me, te, se* devant un mot commençant par une voyelle. Il apprend aussi à l'utiliser avec *que* devant *il, ils, elle, elles* et *on*, mais cette notion est à maîtriser au secondaire. L'apostrophe fera l'objet d'une notation spécifique dans la dictée.

3.3.3 *Les règles grammaticales*

Les règles grammaticales comprennent la conjugaison, les accords dans le groupe du nom et les homophones. Selon le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006a), l'élève doit être capable, à la fin du primaire, d'accorder correctement la plupart des mots variables inclus dans un groupe nominal (GN) et l'attribut avec le sujet, de même que d'accorder les verbes avec leur sujet, dans la plupart des cas. Il aura étudié les auxiliaires *être* et *avoir*, les verbes qui se terminent par *-er* incluant les particularités (*-er, -ger, -eter, -eler, -oyer...*), et une douzaine de verbes irréguliers fréquents comme *voir, faire, prendre...* Il doit en outre être capable de «recourir à ses connaissances du système de conjugaison et aux stratégies développées en classe pour orthographier correctement [...] les verbes aux temps de conjugaison à l'étude » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 27).

3.3.4 *Évaluation des compétences en orthographe*

Le PFEQ précise que l'élève doit acquérir les connaissances nécessaires, mais qu'il doit aussi développer des stratégies afin d'utiliser adéquatement et au bon moment ces connaissances. (Gouvernement du Québec, 2006a). Donc, comme le rapportent Lussier et Allaire (2004),

l'enseignant « devrait être en mesure d'évaluer non seulement le produit, mais également le processus et le propos de l'élève sur son apprentissage (aspect métacognitif) » (p. 30). Rémond (2008) évoque aussi, de son côté, l'importance de comprendre les erreurs des élèves dans toute démarche d'enseignement. L'élève devrait pouvoir justifier sa réponse, en effectuant une réflexion cognitive pour confirmer ou infirmer celle qu'il a émise.

3.4 La notation et l'analyse des erreurs

Traditionnellement, la dictée est notée selon « une démarche sommative soustractive » en donnant un score global calculé à partir d'un score maximal moins le nombre de fautes (Rey et Feyfant, 2014). En France, toutefois, où la dictée nationale constitue un passage obligé pour l'obtention du diplôme national du brevet, le système de correction a été modifié en 2013 pour laisser la place à une notation positive, soit « des points basés sur le décompte des graphies correctes » (*Ibid.*).

L'erreur fut longtemps associée à la honte ou à la culpabilité et engendrait la peur de se tromper et la faible estime de soi (Favre, *in* Giordan, 2013). Toutefois, aujourd'hui, elle est davantage perçue comme une opportunité pour l'élève d'effectuer une réflexion sur sa compréhension et sur ses stratégies d'apprentissage. Pour l'enseignant, c'est une occasion d'analyser la cause de l'erreur, d'étudier la démarche réflexive de ses élèves, d'identifier leurs besoins et d'ajuster son enseignement en conséquence (Brière, 2018).

3.4.1 *Recension de typologies des erreurs*

Plusieurs auteurs ont tenté de classifier les erreurs d'orthographe et d'en soumettre une typologie. La plus répandue est la typologie élaborée par le groupe HESO (Histoire des Écritures et des Systèmes d'Orthographe) qui a mis en lumière un plurisystème d'orthographe, popularisé par Catach dans les années 1980 (Catach, 2011). On y distingue les erreurs en sept niveaux, selon leurs caractéristiques qui relèvent de dominante calligraphique, extragraphique, phonogrammique, morphogrammique, logogrammique, idéogrammique... Comme nous pouvons le constater, le vocabulaire utilisé est relativement complexe et non accessible au commun des mortels. Étant donné que les rapports que nous produirons suite à la dictée sont destinés aux enseignants, mais aussi aux élèves et à leurs parents, il convient d'utiliser une typologie plus simple, avec des mots plus courants, afin qu'ils soient compris des destinataires. Nous avons donc recherché une typologie simplifiée.

De leur côté, Fayol et Jaffré proposent «un modèle linguistique à la fois simple et productif qui intègre l'ensemble des orthographe du monde, celle du français y compris.» (2016, p. 4). Ils recommandent de catégoriser les erreurs d'orthographe selon les connaissances requises, lorsque l'évaluation vise à diagnostiquer pour ensuite améliorer les compétences, car les interventions différeront selon le type d'erreurs (Fayol et Jaffré, 2008). Ils classifient les erreurs selon trois catégories :

- 1) les erreurs phonographiques qui touchent la correspondance phonème-graphème et s'observent par une confusion, un ajout, une omission ou un déplacement dans le mot,

alors que le mot écrit ne correspond pas aux sons entendus (par exemple, cadeau = cadeu/cabeau, arbre = abre, violence = volience);

- 2) les erreurs orthographiques qui sont conformes à la prononciation, mais ne respectent pas la forme conventionnelle qui est prescrite par les dictionnaires. Ces erreurs sont reliées à des connaissances de l'orthographe d'usage apprises par l'exposition fréquente aux mots, par la mémorisation de la forme particulière d'un mot irrégulier ou par la compréhension de règles morphologiques dérivationnelles (grand, grandeur).
- 3) les connaissances reliées à la morphologie flexionnelle qui est la terminaison de mots conformément aux règles grammaticales d'accord et de conjugaison (par exemple, Ils embale des cadeau.).

Plus récemment, Deleuze et Murian (2011), sous la direction de Michel Fayol, ont élaboré une typologie qui identifie les types d'erreurs en se basant sur la typologie de Fayol et Jaffré (2008), mais en effectuant aussi des combinaisons de ces catégories. La typologie contient cinq types d'erreurs :

- 1) les erreurs phonologiques (exemple : foyage)
- 2) les erreurs lexicales seules (exemple : les voyages = les voillages);
- 3) les erreurs phono-lexicales (exemple : les voyages = les foillages), lorsque le son est altéré;
- 4) les erreurs morphosyntaxiques seules qui regroupent les erreurs d'accord en genre et en nombre (les voyage qu'ils ferons), de conjugaison (avait = avez), d'homophones (sa/ça) ou de segmentation (exemple : quil);

- 5) les erreurs phono-morphosyntaxiques qui regroupent les erreurs morphosyntaxiques qui altèrent la phonologie (dite = dit, serait = sera);

Ces auteures précisent que les erreurs phonologiques seules sont systématiquement combinées à une erreur lexicale ou morphosyntaxique, sauf pour quelques rares cas (moins de 0,28 %).

Cette typologie des erreurs nous apparaît intéressante pour notre étude et retient particulièrement notre attention.

4. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Le cadre de référence a défini les principaux concepts, appuyés sur des propos d’auteurs, afin d’orienter la démarche méthodologique que nous présenterons dans le prochain chapitre. Il nous a aussi amenée à préciser les objectifs spécifiques qui permettront d’atteindre le but général de notre étude qui consiste à démontrer si l’outil est valide et fidèle pour évaluer la compétence en orthographe des élèves en début de 1^{re} secondaire. Notre étude poursuit donc quatre objectifs qui sont reliés aux qualités psychométriques de l’instrument :

- 1) Déterminer si l’outil est valide sur le plan du contenu, en analysant le contenu en fonction des connaissances et des compétences enseignées au primaire selon les recommandations du Programme de formation de l’école québécoise;

- 2) Déterminer si l'outil est valide sur le plan du contexte, en analysant les conditions de passation au regard des réponses des participants et des enseignants aux questionnaires;
- 3) Déterminer le degré de validité critériée de la dictée :
 - a. en établissant la corrélation du score obtenu à la dictée avec le résultat global et détaillé par critère d'une production écrite et avec le résultat à la compétence « Écrire » inscrit au bulletin;
 - b. en comparant les scores à la dictée des groupes performants avec la ceux des groupes faibles;
- 4) Déterminer le degré de fidélité du score de la dictée en mesurant la cohérence interne du score global.

TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE

Après avoir précisé la problématique et le cadre de référence, la démarche de recherche implique la description de l'approche méthodologique. Cette dernière doit être cohérente avec les objectifs spécifiques de recherche et permettre de répondre à la question de recherche.

Concrètement, la méthodologie consiste à élaborer un dispositif de recherche qui comprend les procédures d'échantillonnage, de collecte et d'analyse des données, de même que la conception ou le choix de l'instrumentation nécessaire pour y arriver (Lenoir *et al.*, 2012). Il existe peu d'études en français, au Québec ou ailleurs, sur la validation d'un outil de type dictée, mais nous sommes inspirée de quelques études pour l'élaboration de notre procédure méthodologique, dont celles de Choi et Park (2015), Boutin (2012) et Boyer (2012). À partir de ces recherches, nous avons élaboré une démarche méthodologique adaptée à la présente expérimentation et cohérente avec les objectifs spécifiques présentés plus tôt.

1. TYPE DE RECHERCHE

Cette étude vise à évaluer les qualités psychométriques de notre outil dans le but de le diffuser dans les écoles et fait donc partie des recherches évaluatives pour fin de décision qui cherchent à documenter l'efficacité d'un outil (Van Der Maren, 2003).

Pour Depover, Karsenti et Komis (*In* Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), la recherche évaluative sur des outils «ne peut se limiter à apprécier globalement leur efficacité ou leur pertinence, elle doit s'attacher, à chacune des étapes de leur élaboration, à fournir les

informations qui permettront d'éclairer les décisions de l'équipe de conception » (p. 216). Cette démarche rejoint le modèle sociocognitif de Weir (Shaw et Weir, 2008) sur lequel nous nous basons en partie, pour appuyer, à postériori, chacune des étapes de conception de l'outil en vue de sa validation. C'est aussi dans cet esprit que nous avons consulté des enseignants experts, en cours de conception, et testé l'outil lors d'un prétest, pour l'améliorer ensuite, en vue de la cueillette officielle des données.

2. POPULATION, MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

Notre étude nécessite la participation d'élèves et d'experts (enseignants ou orthopédagogues). Après avoir déterminé la population de référence et la méthode d'échantillonnage, nous détaillerons les deux échantillons utilisés.

2.1 Population de référence

La dictée a été conçue pour être administrée à des élèves francophones de première secondaire, habitant au Québec et provenant d'écoles du réseau public et du réseau privé. Cette population devrait être constituée de 75 080 élèves en 2018-2019, selon les données sur la population de 3^e année en 2014-2015 qui constitue la cohorte qui entrait au secondaire en 2018 (Banque de données de statistiques officielles sur le Québec, s.d.). Parmi ces élèves, la répartition selon le genre est de 48,9 % de filles et 51,1 % de garçons, et environ 12 % ont des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. De plus, dans cette cohorte, 77,6 % des élèves étudient à l'école publique, contre 21,9 % au secteur privé, le reste étant du réseau gouvernemental.

Comme pour toute étude scientifique, il est souhaitable de constituer un échantillon le plus représentatif de la population ciblée (Depover, Karsenti et Komis, *in* Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Bien que nous ne visions pas à établir des normes, nous souhaitons que l'échantillon représente le plus possible les élèves selon le genre, le niveau de rendement, le type d'institution et la répartition dans la province, ou du moins vérifier si un déséquilibre pourrait exercer une influence sur les résultats.

En ce qui concerne les experts, la population correspond à l'ensemble des enseignants ou des orthopédagogues qui œuvrent en première secondaire dans des écoles publiques ou privées du Québec.

2.2 Méthodes d'échantillonnage

Les échantillons d'élèves et d'enseignants ont été formés selon une technique d'échantillonnage non probabiliste, étant donné qu'il est impossible d'imposer la participation à des élèves ou à des enseignants qui auraient été sélectionnés complètement au hasard.

Une première sélection s'est donc effectuée sur une base volontaire, par invitation à des directions d'écoles et par l'entremise de la Communauté virtuelle des orthopédagogues du Québec. Ensuite, chaque enseignant de première secondaire de leur école a choisi de faire participer ou non ses élèves. Finalement, tous les élèves d'une classe étaient invités à faire la dictée, mais ils étaient libres d'accepter que leurs résultats soient traités ou non pour l'étude. Les enseignants étaient aussi libres de remplir ou non le questionnaire. La participation était donc volontaire et contrôlée au final par la signature du formulaire de consentement à la participation.

Sur les 923 élèves qui ont passé la dictée, 712 élèves ont rapporté leur formulaire de consentement parental et 15 experts ont rempli le questionnaire et rapporté leur formulaire de consentement.

2.2.1 Échantillon d'élèves

Tout d'abord, nous avons rejeté les données des élèves de deux groupes qui avaient fait la dictée les premiers et qui ont vécu quelques bogues informatiques, tout comme un groupe qui avait eu 15 minutes de moins dans la période de fin de journée. De plus, étant donné que notre outil vise les élèves francophones, nous avons aussi éliminé les élèves qui avaient effectué moins de 5 ans d'études en français. Notre échantillon est donc composé de 690 élèves francophones, ce qui constitue environ 0,9 % de la population des élèves francophones québécois de première secondaire. Par contre, il faut mentionner que certains élèves n'ont pas soumis leur formulaire Google renfermant les questions de grammaire et les questions sur le contexte de passation et que les résultats scolaires ne nous ont pas tous été acheminés, ce qui explique les N différents dans certaines analyses.

Comme notre échantillon de sujets était basé sur le volontariat, nous ne savions pas s'il était représentatif de la population. Nous avons donc vérifié s'il y avait une correspondance entre l'échantillon et la population d'élèves de première secondaire du Québec, par rapport 1) au ratio filles/garçons, 2) à la performance en écriture du français à l'école, 3) au ratio public/privé et 3) à la répartition des élèves dans la province.

En premier lieu, les filles forment 48,1 % de l'échantillon contre 51,2 % pour les garçons (0,7 % des sujets n'ont pas indiqué le genre), ce qui est représentatif de la population de référence dont le ratio filles/garçons est de 48,9 % /51,1 %.

En deuxième lieu, nous avons fait ressortir la fréquence des sujets sur le plan de la performance. Les résultats indiquent que 76,7 % des participants sont dans des classes du régulier, 16,8 % sont considérés comme performants et 6,5 % sont dans des groupes de soutien ou d'adaptation scolaire. Parmi tous ces élèves, 17,7 % des élèves ont un diagnostic de trouble d'apprentissage (dyslexie, dysphasie, dyspraxie, TDAH, trouble du traitement auditif ou autre) et 19,1 % ont mentionné avoir droit à des mesures de soutien pour l'écriture, qu'ils aient ou non un diagnostic. Ceci correspond à la population de référence, alors qu'il y aurait environ 18 % d'élèves inscrits aux programmes particuliers enrichis, si l'on fie aux statistiques de 2016, et 19 % d'élèves EHDAI intégrés dans les classes au public (Gouvernement du Québec, 2016).

En troisième lieu, sur le plan du type d'institution, 42,6 % de nos sujets proviennent des écoles publiques, alors que 57,4 % sont inscrits dans une école privée. La proportion d'élèves au secteur privé est bien évidemment plus grande que dans la population réelle, ce qui pourrait entraîner des biais dans les résultats. Nous avons donc analysé cette différence pour vérifier son impact sur les résultats, en effectuant des mesures d'association de la variable « Institution » avec les variables « Mesures de soutien » et « Force du groupe ». Les résultats révèlent qu'il n'y a pas d'association entre l'institution et le fait d'avoir des mesures de soutien ($\chi^2 (1) = 0,00$; $p=0,000$), ce qui permet d'affirmer que la proportion d'élèves qui ont des mesures de soutien est semblable au public et au privé. Pour le croisement des variables « Institution » et « Force du

groupe », nous devons aussi rejeter l'hypothèse voulant qu'il y ait une association entre les deux variables ($\chi^2 (2) = 0,00$; $p=0,000$), ce qui signifie que la force du groupe est comparable au public et au privé. Nous pouvons donc constater que la proportion d'écoles privées qui ont participé à l'étude ne déséquilibre pas l'échantillon et que les groupes sont équivalents dans les deux types d'institutions.

En quatrième lieu, nous avons analysé notre échantillon en fonction de sa répartition au Québec. Comme chaque commission scolaire fournit ses propres services de formation et que les méthodes d'enseignement peuvent varier selon les valeurs et les priorités des dirigeants en place, il était important à nos yeux de toucher plusieurs régions puisque ceci contribue à la possibilité de pouvoir généraliser les résultats à l'ensemble de la population. Les participants proviennent de 10 écoles réparties dans 5 régions du Québec. L'échantillon couvre donc 29 % des régions du Québec, alors que les sujets proviennent de la Capitale-Nationale (15,9 %), de la Montérégie (11,3 %), de Montréal (23,6 %), de la Mauricie (20,6 %) et du Centre-du-Québec (28,6 %). Si l'on compare avec la population, les régions Montérégie et Montréal sont sous-représentées dans notre échantillon alors qu'elles sont respectivement de 34,8 % et de 40,9 % dans la population. Les régions Mauricie et Centre-du-Québec sont quant à elle est surreprésentées dans notre échantillon, alors qu'elles sont respectivement de 5,4 % et de 4,9 % dans la population.

2.2.2 Échantillon d'experts

L'échantillon d'experts a aussi été constitué par le volontariat, alors que les enseignants qui ont participé à l'étude étaient invités à remplir un questionnaire et à signer un formulaire de consentement. L'enseignant considéré comme expert, se différencie, autre autres, par « une

meilleure intégration des savoirs à enseigner » (Lenoir, 2004, p. 11) et ne devrait donc pas en être à ses premières années d'enseignement dans un programme. Nous avons donc retenu 9 experts sur les 15 personnes qui ont répondu au questionnaire, soit ceux qui avaient au moins cinq années d'expérience. Le groupe d'experts est constitué de 3 orthopédagogues et de 6 enseignants, dont 4 proviennent du secteur public et 5 du privé. Ils enseignent le français ou sont orthopédagogues depuis 5 à 33 ans, pour une moyenne de 14,1 années d'expérience.

3. INSTRUMENTS DE MESURE

Dans les paragraphes qui suivent, nous décrirons nos outils de collecte de données, qui sont la dictée et les questions de grammaire, le questionnaire pour les élèves, le questionnaire pour les experts et le formulaire contenant les données sociodémographiques, et nous expliquerons la démarche que nous avons utilisée pour les concevoir et les améliorer en vue de la collecte de données. Nous justifierons aussi nos choix au regard de l'information recueillie dans le cadre théorique.

3.1 La dictée

3.1.1 *Historique de conception*

La conception de l'outil ÉvadiGraphe ne fait pas partie de la validation, mais les étapes par lesquelles nous sommes passée lors du développement constituent en elles-mêmes certaines étapes de validation de contenu et de contexte. Nous dresserons donc un bref historique de la conception d'ÉvadiGraphe.

La dictée de première secondaire, toute comme celles des autres niveaux, a été conçue à l'automne 2013, à la suite d'un besoin dans un collège privé d'évaluer les élèves dans le but de cibler les élèves en difficulté. Il n'y avait alors aucun recours à la technologie. Toutefois, l'ampleur de la tâche de correction a mené à informatiser la notation dans une feuille Excel, en 2014, pour faciliter la comptabilisation des erreurs dans les trois catégories de base, soit phonétique, lexicale et grammaticale, à l'instar de Fayol et Jaffré (2016). En 2016, une première programmation dans Excel a été élaborée pour effectuer le transfert automatique, la correction automatisée et la génération de graphiques. Le texte de la dictée a subi quelques transformations d'une année à l'autre, suite aux commentaires des enseignants et à nos observations cliniques. Le contenu de l'histoire est demeuré le même, mais dans un souci de réduire au minimum les possibilités d'erreurs liées à la compréhension du discours et éviter les ambiguïtés, quelques phrases ont été retirées et d'autres ont été ajoutées pour améliorer la cohérence et la logique de l'histoire. Suite à des pressions de la part de collègues qui convoitaient cet outil, nous avons entrepris cette étude de validation.

Le texte de la dictée a fait l'objet d'une première révision dans le cadre de cette étude, en juillet 2017, avec l'aide d'une des enseignantes participant au projet et d'une enseignante du français en cinquième secondaire. L'outil a alors subi quelques modifications et a été amélioré par l'ajout des questions de grammaire, à la suite des recommandations de l'une des enseignantes, ce qui constituait une première étape de validation du contenu.

Initialement, nous avions prévu faire un prétest et une passation officielle, en nous référant à la démarche adoptée par Boyer (2012). À la suggestion de nos directeurs de recherche,

nous avons effectué une passation en automne 2017 qui aurait dû être la collecte officielle des données, mais des problèmes informatiques ont compromis l'utilisation des résultats. Cette étape a donc constitué un prétest qui a permis d'évaluer les conditions de passation grâce aux commentaires des enseignants experts et des élèves (environnement, débit, temps alloué, etc.). Par la suite, en cours d'année 2018, la passation a été entièrement programmée sur un site unique et confidentiel, afin de contourner les difficultés rencontrées lors du prétest, notamment la possibilité de recourir au correcteur intégré ou aux sous-titres des vidéos YouTube pour les bandes audios, de même que les difficultés à trouver les caractères accentués et l'oubli de mots qui empêchait la correction automatique.

L'analyse des réponses a aussi permis de confirmer la pertinence de poser des questions sur la grammaire. En effet, ces questions viennent valider le questionnement métacognitif de l'élève et éliminer les doutes sur l'effet de l'inattention lors de la dictée. La formulation des questions a fait l'objet d'une révision par les enseignants experts qui ont conclu que ces questions n'étaient pas difficiles. Une quatrième question a été ajoutée à la suite du prétest et de l'analyse des résultats, afin de valider l'accord de l'adjectif.

Par ailleurs, les questionnaires ont aussi été améliorés suite à la recension des écrits et particulièrement suite à la découverte du modèle sociocognitif de Weir, par l'ajout de questions, entre autres, sur le contexte et sur les sentiments face à la dictée (motivation, stress).

3.1.2 *Texte de la dictée*

La dictée est présentée sous la forme d'un texte continu où l'élève doit se poser des questions et faire des inférences logiques (Oller, 1979). Le choix d'un texte continu s'est imposé étant donné notre désir de nous rapprocher le plus possible de la production écrite et ainsi amener l'élève à effectuer le même raisonnement grammatical qu'il fait dans l'étape de correction de sa production écrite, en faisant des liens entre les phrases pour appliquer certains accords, notamment avec les pronoms de reprise. Le schéma est celui d'un récit, car nous souhaitons suivre la tendance d'un texte écrit dans la langue courante plutôt que littéraire (Manesse et Cogis, 2007).

Si l'on se fie au PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006a) qui définit le texte authentique comme étant basé sur la langue parlée et sur les types de textes connus des élèves, le texte de notre dictée, écrit sous forme de texte narratif composé de mots fréquents, peut donc être considéré comme un texte authentique.

Ce texte est constitué de 14 phrases comprenant 152 mots, un mot étant « un ensemble de lettres séparé d'autres groupes de lettres par un blanc » (Lederer, 1969, p. 96). Ainsi, « c'était » est considéré comme un mot. La longueur du texte, la structure et la longueur des phrases, le vocabulaire et les règles grammaticales à évaluer ont été choisis pour se rapprocher le plus possible du programme de 6^e année. Vous retrouverez le texte en Annexe E.

Selon Shaw et Weir (2008), le vocabulaire utilisé doit se rapprocher le plus possible du vocabulaire couramment utilisé par les élèves. C'est pour éviter des difficultés liées au discours

que nous avons pris soin de choisir un texte de nature narrative, plutôt que littéraire, qui implique des connaissances de base, et un vocabulaire connus de la majorité des élèves. Quelques mots qui ne font pas partie du corpus du primaire ont été volontairement choisis pour discriminer les élèves performants.

3.1.3 *Déroulement de la dictée*

Pour chaque phrase, l'élève écoute la phrase entière énoncée par voie humaine. Il clique ensuite dans une cellule où il entend le groupe de mots qu'il doit écrire. Le groupe de mots est répété une autre fois, mais l'élève peut cliquer à nouveau pour le réentendre. La découpe en petits éléments va à l'encontre des propos d'Oller (1979), rapportés dans le chapitre précédent, qui prônent un discours le plus possible continu. Toutefois, d'une part, la découpe par groupe de mots, en cellules séparées, s'avérerait nécessaire pour faciliter la correction automatique, particulièrement pour faire face aux oublis de mots ou aux mauvaises segmentations lexicales. La découpe par mot unique n'était pas une option valable, car elle pouvait suggérer l'orthographe de certains mots que l'élève pourrait découper autrement, comme plutôt/plus tôt, cependant/ce pendant... D'autre part, lors des dictées, le découpage par groupe de mots est le moyen habituellement utilisé par les enseignants après avoir énoncé la phrase en entier (Delabarre, Devillers et Mortamet, 2015; Yoo, Le Maguer, Delais-Roussarie, Barbot et Lolive, 2011). Finalement, nous croyons, à l'instar d'une de nos enseignantes expertes, que cela se rapproche davantage du discours interne de l'élève qui, lorsqu'il fait sa production écrite, a tout le loisir de répéter par groupes de mots dans sa tête. Pour déterminer la segmentation des groupes

de mots, nous avons tenu compte des coupures naturelles lors de la parole (groupes du nom, groupes verbaux verbe-adverbe, pauses aux virgules, etc.).

Il était conseillé à l'élève de réécouter la phrase à la fin pour valider sa réponse et un message lui rappelait de se réviser à la fin de la dictée. Cette consigne était aussi rappelée verbalement à un élève qui avisait qu'il avait terminé, avant la soumission de ses résultats.

Par ailleurs, à l'instar de Choi et Park (2015), nous avons aussi contrôlé le débit de parole en optant pour un débit d'environ 3 syllabes par seconde, un peu plus lent que le débit adulte de 5 à 6 syllabes par seconde (Hupin et Simon, 2007), afin de nous assurer d'une bonne compréhension de la part des élèves.

D'autre part, nous avons recueilli des données en temps réel pour un mot, une phrase et le texte entier, de même pour le nombre d'écoutes de la phrase, mais ces données ne feront pas l'objet d'analyses spécifiques dans le cadre de ce mémoire. Nous avons suivi la recommandation de Shaw et Weir (2008) à l'effet qu'un prétest devrait toujours être effectué afin de connaître le temps requis pour la passation. Le prétest de septembre 2017 nous a donc permis de constater que la passation prenait entre 20 et 45 minutes. Par contre, nous devions prévoir une période de 75 minutes compte tenu des questionnaires à remplir. Les élèves étaient informés qu'ils devaient terminer la dictée pendant la période et un rappel du temps a été fait à 15 minutes de la fin de la période.

Finalement, l'International Test Commission (2005) recommande, entre autres, de s'assurer que le test ne requiert pas de connaissances ou habiletés en informatique qui pourraient

désavantager le répondant. C'est l'une des raisons pour lesquelles notre dictée s'effectue au rythme de l'élève qui clique lui-même pour écouter la bande sonore. Il peut donc prendre son temps pour chercher les touches, s'il est moins familier avec l'organisation du clavier. La plateforme comporte aussi des boutons de caractères spéciaux (caractères accentués, cédille, apostrophe) pour trouver rapidement ces derniers, ce qui aide les élèves moins familiers avec le clavier.

3.1.4 Notation et analyse des erreurs

Le mode de notation et d'analyse que nous utilisions depuis trois ans correspondait à la typologie utilisée par Fayol et Jaffré (2008), alors que pour chaque mot, une cotation était effectuée sur le plan phonétique, de même que lexical et/ou grammatical. Nous ne jugions pas important de classer les erreurs par combinaison puisque nous souhaitions les classer davantage par types d'erreur, selon les règles phonétiques, orthographiques ou grammaticales. Par contre, si nous tenons compte du but diagnostique de notre outil, il est pertinent de faire une combinaison pour cibler les erreurs lexicales et grammaticales qui entraînent une erreur phonétique, sans que l'élève ait des difficultés avec la voie de traitement phonétique, mais que son erreur soit due plutôt à la méconnaissance d'une règle de position, par exemple. Ce serait le cas avec une erreur telle que « nous mangons ». Ainsi, en nous inspirant de la typologie de Deleuze et Murian (2011), nous utiliserons la typologie présentée au

Tableau 1 :

Tableau 1. Typologie des erreurs choisie pour ÉvadiGraphe

Nom	Description	Exemple
phono	erreurs phonologiques non reliées au lexique (substitution, omission, ajout ou déplacement phonémique)	voyages = foyages
lexi	erreurs lexicales seules	voyages = voillages
phono-lexi	erreurs lexicales qui altèrent la phonologie, dont les erreurs sur les règles contextuelles	voyage = voilages, reçu = ressu, adolescents
morpho	erreurs morphosyntaxiques seules qui regroupent les erreurs d'accord en genre et en nombre, de conjugaison, d'homophones ou de segmentation	les voyage qu'ils ferons, avait = avez, sa/ça, quil
phono-morpho	erreurs morphosyntaxiques qui altèrent la phonologie	portant = portent, dite = dit, serait = sera

Pour la pratique d'orthopédagogie, il s'avère utile de cibler précisément les types d'erreurs phonologiques et c'est la raison pour laquelle nous considérons important d'identifier les erreurs phonologiques qui ne proviennent pas d'une méconnaissance de l'orthographe d'usage ou d'une règle orthographique ou grammaticale. Les erreurs phonologiques qui ne sont pas dues à une erreur lexicale proviennent de difficultés de traitement de la voie phonologique et de la correspondance phonème-graphème. Ce type d'erreurs est fréquemment observé dans les cas de dyslexie (Stanké et Lefebvre, In Stanké (dir), 2016) et la distinction est importante lors du dépistage des élèves en difficulté.

À titre d'exemple, pour illustrer la classification choisie, le Tableau 2 présente l'analyse du mot « pommettes ». Sur ce même mot, l'élève a effectué une confusion b/p (phono), il s'est mépris sur la règle orthographique de la lettre finale sonore ou muette (erreur lexicale qui altère le son) et n'a pas mis la marque du pluriel (morphosyntaxe sans altération du son). La classification de la confusion b/p dans la catégorie « phono » (faiblesse de la voie phonologique)

est plus révélatrice pour l'orthopédagogue que si elle était placée dans la catégorie « lexi » qui relève de la mémorisation de l'orthographe (voie orthographique).

Tableau 2. Analyse du mot *pommettes*

Mot attendu	Mot écrit	Phono	Phono-lexi	Morpho
des pommettes	bommet	confusion b/p	lettre finale sonore ou muette	nombre du nom
Résultat	score 0	1 erreur phono	1 erreur phono-lexi	1 erreur morpho

Pour chacune de ces catégories, nous avons ciblé plus précisément les règles orthographiques ou grammaticales qui devraient être acquises, afin d'être en mesure de déterminer les notions que l'enseignant pourra travailler avec ses élèves.

Par ailleurs, Fayol et Jaffré (2008) recommandent, avant de s'engager dans une activité de remédiation, de vérifier si l'erreur est ancrée, ce qui nécessite une intervention, ou si elle est due à de l'inattention, ce qui peut être corrigé par l'élève avec une vérification des mots plus minutieuse. Pour vérifier cet ancrage, nous avons cherché à obtenir un nombre d'occurrences de chaque catégorie d'erreurs le plus élevé possible. Dans les rapports, nous précisons le nombre d'occurrences relié à chaque notion afin de donner une idée de l'ampleur de l'erreur. De plus, les questions de grammaire permettent de vérifier si quatre types d'erreurs fréquemment observés (par exemple, l'accord d'un verbe à l'infinitif précédé de LES) sont dus à de l'inattention de l'élève ou à une méconnaissance de la règle. Finalement, il est possible pour l'enseignant ou l'orthopédagogue de revoir la séquence d'écriture de l'élève et constater sur quels mots il a buté et comment il les a traités. En effet, la séquence en temps réel est enregistrée par l'ordinateur et

l'évaluateur peut analyser comment l'élève a réfléchi, effacé, corrigé, et essayé à nouveau pour produire sa réponse.

D'autre part, Rey et Feyfant (2014) recommandent de donner de la rétroaction à l'élève. Nous avons prévu cette étape dans notre rapport des résultats remis à l'élève et à l'enseignant. Ainsi, les résultats sont présentés dans des graphiques à bandes accompagnés d'un rapport écrit dans lequel chaque règle de base est énoncée. Si l'élève n'a commis aucune erreur pour cette règle, la mention « Réussi » est affichée. Si l'élève a fait au moins une erreur sur la règle en question, il obtient un conseil sur l'utilisation de cette dernière, qui peut être le rappel de la règle ou l'utilisation d'un truc mnémotechnique. Ces commentaires sont automatisés avec la correction. Deux scores sont produits : un score holistique (note globale) et un score analytique (détails), tel que préconisé dans le modèle de Shaw et Weir (2008). Toutefois, l'élève ne voit pas le score global qui est fourni sous forme de pourcentage. Une mention sur son rapport lui indique que le but de cette évaluation n'est pas de lui fournir une note, mais un portrait des notions orthographiques qu'il maîtrise et de celles sur lesquelles il doit encore travailler.

L'outil ÉvadiGraphe génère ainsi des scores par sommation des erreurs, mais dans le but de présenter un score pour chaque catégorie d'erreurs. Le rapport obtenu fournit un portrait de l'état des connaissances de l'élève permettant d'organiser, au besoin, des activités de récupération.

3.1.5 *Les questions de grammaire*

Avant la dictée, l'élève était amené à répondre à des questions de grammaire, à choix multiple, afin de nous permettre de comprendre son raisonnement à propos des règles ciblées et de faire une comparaison avec l'application de ces règles dans la dictée, comme le recommandaient Rémond (2008) et Lussier et Allaire (2004). Il devait identifier la classe du mot et choisir le bon morphogramme selon l'accord à effectuer. Fayol et Jaffré (2016) ont rapporté des erreurs fréquentes sur des accords influencés par un item distracteur (ex. : pronom *les* devant un verbe) et cette étape servira, entre autres, à vérifier si c'est le cas pour nos sujets.

En attribuant une note de 0 ou 1 à chacune de ces quatre questions, nous pouvons donc faire des analyses de fréquences, de même que des mesures d'association avec les items correspondant dans la dictée, ceci dans le but de vérifier si les réponses des élèves sont effectivement attribuables à leur connaissance des règles. Ces questions font partie intégrante de la dictée et la validation de leur contenu est rattachée à la validité de contenu qui est évalué par les experts. Toutefois, l'analyse des résultats aux questions de grammaire, qui relève de la compétence des élèves, n'est toutefois pas reliée à un des objectifs et ne sera donc pas discutée dans ce mémoire.

3.2 *Les questionnaires*

Deux questionnaires ont été élaborés pour les élèves et un questionnaire pour les experts. Leurs questions sont de fait, ouvertes ou encore sous forme d'échelles de Likert à cinq degrés

(ex : (0) Pas du tout d'accord... (4) Entièrement d'accord). L'ensemble des questionnaires est présenté en Annexe A.

3.2.1.1 *Questionnaires pour les élèves*

Ainsi, le questionnaire *Avant la dictée* comprend des questions sur la compétence en français, de même que sur les sentiments et la motivation face à la dictée, pour déterminer si l'élève se sent en confiance et s'il est motivé à donner son plein rendement à la dictée, alors que le questionnaire *Après la dictée* renferme des questions sur l'évaluation de la passation. Ces données seront utilisées pour évaluer le contexte de passation relié à l'objectif 2 (motivation des sujets, habileté au clavier, son, débit, impact de l'écriture au clavier, etc.).

Nous tenons à préciser que toutes les questions étaient écrites à l'écran, mais qu'elles étaient aussi enregistrées pour être écoutées en mode audio au besoin, au moyen d'un clic sur une icône, afin d'aider les élèves en difficultés en lecture et ainsi s'assurer que la question soit bien comprise. Au final, dans plusieurs groupes, nous avons lu les questions aux élèves afin de bien les expliquer et répondre aux questions, et pour que ces derniers suivent un rythme leur permettant d'avoir suffisamment de temps pour la dictée.

3.2.1.2 *Questionnaire pour les experts*

Le questionnaire pour les experts interroge ces derniers sur le contenu de l'outil, afin de répondre à l'objectif 1 qui porte sur la validité de contenu. Pour chacune des questions, avec réponse de type échelle de Likert, le participant pouvait écrire un commentaire pour compléter sa réponse. Les questions portent sur l'adéquation de différents éléments : longueur des phrases et du texte, vocabulaire utilisé, niveau de difficulté global, questions de grammaire, etc.

3.2.1.3 Formulaire de consentement et données sociodémographiques

Finalement, par l'entremise du formulaire de consentement pour les parents, certaines données sociodémographiques sur les élèves ont été récoltées (date de naissance, genre, langue première, diagnostic de trouble d'apprentissage, mesures de soutien, etc.). Il a été décidé d'inclure ces questions dans le formulaire de consentement pour que les parents soient au courant de ce qui a été demandé sur leur enfant sur le plan personnel, pour éviter que certains élèves ne sachent que répondre et pour économiser du temps lors de la période de passation.

3.2.2 Démarche de collecte des données

Tout d'abord, la collecte de données s'est échelonnée de la mi-septembre à la mi-novembre 2018. Comme le précise De Ketele (2010), cette période de l'année est le moment à privilégier pour effectuer une évaluation étant donné que la dictée diagnostique est dédiée à évaluer les connaissances des élèves dans le but d'orienter les apprentissages.

L'invitation à participer a été lancée à des directions d'école, des enseignants et des orthopédagogues de juin à août. Le formulaire de consentement a été envoyé par courriel aux écoles participantes. Les questionnaires aux élèves étaient remplis lors de la dictée et le questionnaire aux enseignants était remis lors de la passation pour être rempli lors de la période ou à un moment ultérieur, au choix du participant, accompagné du formulaire de consentement.

Ensuite, pour un maximum de rigueur, nous avons été présente à toutes les passations afin de nous assurer du bon fonctionnement de la passation. Les questions des formulaires étaient expliquées afin que les élèves répondent de façon éclairée. Nous nous sommes aussi assurée que

les élèves remplissent toutes les sections de la dictée et les avons encouragés à se corriger avant de soumettre leurs réponses.

Finalement, étant donné que la dictée et les questionnaires aux élèves étaient informatisés, la cueillette a permis l'entrée des données directement par les sujets et ces données ont été copiées-collées dans le logiciel Excel, sans qu'il y ait d'entrées manuelles, ce qui diminue le risque d'erreurs et accélère la démarche d'entrée. Les données sociodémographiques et les réponses aux questionnaires des experts ont été entrées manuellement et contrevérifiées pour éviter les erreurs.

4. MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES

Les méthodes utilisées ont été choisies en fonction de leur capacité à répondre à nos objectifs de recherche. Ainsi, pour chaque objectif à atteindre, nous justifierons le choix des méthodes ciblées, mais tout d'abord, nous expliquerons comment nous avons traité les données brutes de la dictée pour les préparer aux analyses.

4.1 Résultats à la dictée

Un premier traitement a été effectué sur les réponses à la dictée. Ces dernières provenaient de la plateforme de passation, sous forme d'une feuille de données, et elles ont été transférées dans Excel pour générer le score total à partir des réponses par mots. À l'origine, nous fonctionnions avec les types d'erreurs, comme c'est souvent le cas dans notre pratique. En effet, compte tenu du souci de faire ressortir les points à travailler et du fait que les élèves peuvent ajouter des erreurs où ces dernières n'ont pas été prévues, il était plus pertinent de

comptabiliser les erreurs pour obtenir un pourcentage d'erreur et un pourcentage par type d'erreurs. C'est sous cette forme que sont présentés les graphiques de résultats aux élèves et aux enseignants.

Toutefois, le score d'erreurs obtenu vient créer de la confusion avec les résultats scolaires qui représentent le pourcentage de réussite. Nous avons donc opté pour un score de mots réussis. Chaque mot à la dictée vaut 1 (réussite) ou 0 (échec). Le score total a été calculé en additionnant les points des 152 mots et il a été converti en pourcentage.

Les données ont aussi été comptabilisées par type d'erreurs pour être remises aux participants sous forme de graphiques à bandes. Ces données ne feront pas l'objet d'analyses spécifiques pour répondre aux objectifs et ne seront donc pas discutées dans ce mémoire.

4.2 Analyses relatives à la validité de contenu (objectif 1)

Le but de faire les analyses du contenu est de préciser le niveau de difficulté de la dictée et de vérifier s'il correspond au niveau scolaire visé. Dans le cadre de cette étude, nous cherchons à démontrer la validité de contenu en vérifiant si le contenu de la dictée, autant pour le vocabulaire utilisé que les règles orthographiques et grammaticales sollicitées, correspond effectivement à ce qui doit être enseigné au primaire, afin de s'assurer que la dictée étudiée mesure bien le rendement scolaire d'un élève en début de 1^{re} secondaire en fonction de ce qu'il est censé avoir appris au primaire. Il nous apparaissait important d'analyser le contenu sous plusieurs angles : 1) analyse lexicale et analyse grammaticale en fonction des niveaux scolaires,

2) analyse syntaxique, 3) analyse de la lisibilité du texte et 4) atteinte des objectifs de la PDA. De plus, nous avons demandé aux experts de donner leur appréciation sur le contenu.

4.2.1 Analyse lexicale et grammaticale des mots

En nous inspirant des différentes recherches recensées sur l'orthographe (Boyer, 2012, Manesse et Cogis, 2007, Choi et Park, 2015), nous avons opté pour l'analyse des mots de la dictée selon les sons qui les composent, leur niveau scolaire, leur fréquence (ce qui réfère aussi au bagage culturel) et la classe de mots à laquelle ils appartiennent. La dérivation morphosyntaxique est analysée en fonction de la règle d'accord sollicitée. Étant donné que la dictée est destinée à être passée en début du cheminement du secondaire, la PDA de 6^e année du primaire est utilisée. Ces différentes analyses serviront à déterminer le niveau de difficulté de la dictée.

4.2.2 Analyse de la structure des phrases

Nous n'avons pas trouvé d'études qui impliquaient l'analyse de la structure des phrases, mais nous jugeons important de déterminer si ces dernières étaient adaptées aux élèves de 1^{re} secondaire, au regard de la PDA et en fonction des propos de Giasson (2003) sur la longueur des phrases. La structure des phrases sera analysée en fonction de la longueur, de la complexité, de la présence de subordonnées, d'énumération de verbes, etc.

4.2.3 Analyse de la lisibilité du texte

Pour évaluer la lisibilité du texte, nous prendrons exemple sur Boyer (2012) qui a utilisé le logiciel Sato-Calibrage. Nous soumettrons donc notre texte au logiciel pour déterminer si le degré de lisibilité de notre texte est adéquat pour un lecteur de 1^{re} secondaire. Comme il a été énoncé dans le cadre de référence, un score de lisibilité de 6 ou 7 serait souhaitable pour le niveau scolaire de la dictée étudiée (Daoust et Wallace, s.d.).

4.2.4 Appréciation des experts sur le contenu

Les experts ont rempli un questionnaire composé de 8 items permettant d’apprécier le contenu (vocabulaire, phrases, notions, temps alloué, etc.) et de juger si le niveau de difficulté de la dictée correspond à une tâche de début de 1^{re} secondaire. Les réponses sont présentées sous la forme d’échelles de Likert à cinq degrés, de 0 (Pas du tout d’accord) à 4 (Entièrement d’accord), ce qui permet d’effectuer des calculs de fréquence et de moyenne par item (Karsenti, Komis, Depover et Collin, 2011).

4.2.5 Correspondance avec les objectifs de la PDA

Pour que l’on puisse dire que le test est valide sur le plan didactique, il faut prouver, selon Hogan *et al.* (2012, p. 108), que le contenu est couvert dans le programme pédagogique et que le niveau de difficulté est adéquat. Pour y parvenir, nous déterminerons le degré de relation entre le contenu de la dictée et celui du programme de formation de 6^e année, sous la forme d’un pourcentage calculé avec le nombre d’éléments couverts par la dictée par rapport au nombre total d’éléments de la PDA, le but étant de couvrir un éventail du plus grand nombre possible

d'éléments. Un pourcentage supérieur à 75 % serait considéré comme acceptable à nos yeux pour une couverture adéquate du programme.

Tout d'abord, pour y arriver, il faut comptabiliser les objectifs. Or, tous les objectifs de la compétence *Écrire des textes variés* ne sont pas pertinents pour évaluer l'orthographe et d'autres ne sont pas évaluables dans une tâche d'écriture. Par exemple, les objectifs de la forme « Observer... » ne sont pas pertinents parce qu'ils font partie d'une étape de la construction des savoirs. D'autres objectifs comme « Se donner des moyens de... » ou « Identifier... » ne peuvent pas être évalués dans un outil tel qu'une dictée ou une production écrite. De plus, seules les sections *Orthographe*, *Conjugaison* et *Accords* ont été considérées, alors que les trois sections reliées à la rédaction d'un texte ont été éliminées (*Lexique*, *Syntaxe et ponctuation* et *Organisation du texte et cohérence*). Chacun des objectifs des sous-sections *Connaissances*, *Pistes pour l'appropriation des connaissances* et *Application des connaissances* a été analysé pour établir s'il était évaluable ou non par une tâche d'écriture, tout en prenant soin d'éviter de compter deux fois un objectif qui était dans plus d'une section. Au final, 106 objectifs ont été retenus.

4.3 Objectif relié à la validité de contexte (objectif 2)

Certaines caractéristiques des sujets pourraient interférer directement sur la performance et donc sur la validité de contexte, selon Shaw et Weir (2008). Des questions ont donc été prévues pour évaluer le niveau de motivation et le niveau de stress des élèves, de même que sur les paramètres de passation de la dictée. Elles font partie des questionnaires à l'élève. Les réponses, sous forme d'échelles de Likert à cinq degrés, feront l'objet de mesures de fréquences.

Les résultats contribueront à déterminer si les conditions de l'expérimentation ont été favorables à la réussite.

4.4 Objectif relié à la validité critériée (objectif 3)

La validité critériée réfère à la validité de l'outil si on le compare à un critère externe qui, lui, est réputé valide pour évaluer le construit à l'étude (Hogan *et al.*, 2012). Dans le cadre de notre étude, nous ne pouvions utiliser un test déjà validé étant donné qu'il n'en existe pas de comparable. Par contre, nous avons demandé les résultats scolaires des élèves afin de les utiliser comme critères externes étant donné que ces résultats sont utilisés dans les écoles pour évaluer les compétences en écriture des élèves. Nous avons donc une note au bulletin en écriture, une note détaillée par critères d'une production écrite pour la plupart des élèves, sauf un groupe d'adaptation scolaire qui a fourni une note de dictée, aucune production écrite n'ayant été effectuée jusqu'en février. Toutes ces notes ont été converties en pourcentage et sont donc des variables continues pouvant varier entre 0 et 100.

Tout d'abord, des analyses descriptives à l'aide de SPSS permettent de décrire la distribution de la variable, à l'aide d'un histogramme, d'en donner la moyenne, l'étendue, la variance et l'écart-type. Ensuite, des mesures de corrélation sont effectuées entre le score global de la dictée et les résultats scolaires, soient la note à la compétence « Écrire » au bulletin, la note globale d'une production écrite et la note au critère « Orthographe », afin de déterminer s'il y a une relation significative entre ces éléments.

Finalement, comme l'ont fait Choi et Park (2015), nous avons fait des mesures de comparaison de distribution entre les groupes, à l'aide d'un test t de Student, ce qui nous permet de démontrer si le niveau de compétence a un effet sur la performance à la dictée. En effet, les scores à la dictée devraient représenter les résultats de l'élève à l'école et les élèves des groupes performants devraient obtenir de bons résultats à la dictée, alors que nous nous attendons à de moins bonnes performances du côté des élèves d'adaptation scolaire.

4.5 Fidélité de l'outil (objectif 4)

Tout d'abord, pour mesurer la fidélité de l'outil, nous recourons, à l'instar de Boutin (2012), à la mesure de la cohérence interne. Cette méthode est basée sur le postulat que les items du test mesurent tous le même construit (Demeuse et Henry, 2008). Comme le score par item est dichotomique (réussi = 1 et échoué = 0), nous devons utiliser le coefficient Kuder-Richardson (KR-20) pour calculer le coefficient de fidélité. Un coefficient de plus de 0,7 est attendu pour juger de la cohérence interne et une corrélation de plus de 0,3 constitue le seuil minimal à atteindre pour déterminer que les items sont suffisamment corrélés entre eux.

Ensuite, il s'avère aussi important de bien cibler les critères à évaluer et à contrevérifier notre filtre de correction. Pour ce faire, nous prévoyons la correction en deux étapes que nous comparons : le score obtenu à la suite de l'analyse par le filtre de correction automatisée dans Excel et le score obtenu avec la correction par mots (réussi ou non) dans un autre fichier Excel.

D'autre part, la notation étant informatisée, elle ne nécessite pas le recours à des évaluateurs, ce qui diminue les erreurs de correction et de notation qui entraîneraient la

corruption des résultats. Le filtre de correction a été maintes fois vérifié et ajusté afin de faire face aux multiples façons d'orthographier un mot selon la créativité des élèves. Chaque copie a été vérifiée manuellement pour nous assurer du maximum d'efficacité du filtre de correction.

5. DÉONTOLOGIE ET DÉMARCHE ÉTHIQUE

Étant donné que l'étude porte sur des élèves d'âge mineur et que des questions personnelles sont posées aux participants, le consentement parental est nécessaire pour l'utilisation et le traitement des données obtenues. Une lettre d'information et un formulaire de consentement parental ont donc été conçus pour bien expliquer le projet, l'implication des participants et ce qui sera fait avec les données recueillies. Ils ont été acheminés aux parents pour obtenir l'autorisation d'utiliser les résultats à des fins de recherche et d'obtenir la note d'une production écrite et la note en français au bulletin. Les parents ont été avisés que les données seraient utilisées pour des études ultérieures.

Afin d'assurer la confidentialité des données recueillies, nous avons pris certaines mesures de précaution. Tout d'abord, les élèves sont identifiés par un numéro de fiche qui permet de faire le lien entre les différentes bases de données. Seule la chercheuse a accès au nom de l'élève et aux données et aucun nom ne sera mentionné dans les rapports. Ces données seront conservées sur un serveur privé, dont le compte est sécurisé avec mot de passe. De plus, seules quelques données sociodémographiques nécessaires à l'étude sont demandées (date de naissance, langue maternelle, redoublement d'année, diagnostic de trouble d'apprentissage, plan d'intervention, aide à l'école).

Finalement, nous considérons qu'il n'y a aucun risque de dommage émotif, physique ou psychologique pour l'élève et aucune question qui pourrait le mettre mal à l'aise. De plus, la dictée constitue une tâche à laquelle les élèves sont habitués et tous avaient la possibilité d'y participer, même si l'élève ne consentait pas à l'utilisation des résultats pour l'étude, ce qui ne provoquait pas l'exclusion de l'élève étant donné la passation en groupe-classe. Les seuls inconvénients possibles seraient de l'anxiété de performance et l'affectation de l'estime de soi pour un élève qui trouverait la dictée très difficile, ce qui ne se démarque pas d'une quelconque situation d'évaluation des apprentissages.

Pour respecter les règles d'éthique, les parents ont reçu une lettre d'information et ont rempli un formulaire de consentement dont le langage a été simplifié pour être compris de tous et que l'élève a aussi signé. Les enseignants qui ont répondu aux questionnaires en tant qu'experts ont aussi rempli un formulaire de consentement à l'utilisation de leurs réponses. Ces documents sont joints en Annexe B.

QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats au regard de chacun des objectifs spécifiques de recherche.

1. RÉSULTATS RELIÉS À LA VALIDITÉ DE CONTENU (OBJECTIF 1)

L'objectif 1 vise à déterminer le degré de validité de contenu. Pour répondre à cet objectif, nous avons fait appel à des experts et nous avons effectué des analyses descriptives sur les mots et les phrases au regard de la Progression des apprentissages (PDA). Nous avons finalement analysé le texte sur le plan de la lisibilité.

1.1 Appréciation des experts sur le contenu

Les experts se sont prononcés sur le contenu de la dictée en répondant à des questions sous forme d'échelles de 0 (Pas du tout d'accord) à 4 (Entièrement d'accord). À la lecture du Tableau 3, nous pouvons constater que la moyenne est de plus de 3 sur 4 (Plutôt en accord ou Entièrement d'accord) pour cinq éléments sur huit, pour une moyenne globale de 3,07. Ainsi, tous les experts sont plutôt ou entièrement d'accord sur l'adéquation des notions touchées, 8 experts sur 9 (89 %) sont de cet avis pour la structure des phrases et la longueur de la dictée et 7 experts (78 %) sont plutôt ou entièrement d'accord pour l'adéquation du niveau de complexité des mots, des questions de grammaire et de la longueur des phrases.

Tableau 3. Évaluation des experts sur le contenu de la dictée et les questions de grammaire

Éléments évalués	Pas du tout d'accord (0)	Plutôt en désaccord (1)	Indécis (2)	Plutôt d'accord (3)	Entièrement d'accord (4)	Moyenne (sur 4)
Niveau complexité des mots adéquat	0,0 %	11,1 %	11,1 %	44,4 %	33,3 %	3,0
Notions touchées adéquates	0,0 %	0,0 %	0,0 %	55,6 %	44,4 %	3,4
Longueur des phrases adéquate (N-1)	0,0 %	11,1 %	0,0 %	22,2 %	55,6 %	3,4
Structure des phrases adéquate	0,0 %	11,1 %	0,0 %	55,6 %	33,3 %	3,1
Longueur de la dictée adéquate	0,0 %	11,1 %	0,0 %	55,6 %	33,3 %	3,1
Niveau global de difficulté adapté	0,0 %	22,2 %	11,1 %	33,3 %	33,3 %	2,8
Temps alloué adéquat	11,1 %	0,0 %	22,2 %	22,2 %	44,4 %	2,9
Questions grammaire appropriées	11,1 %	0,0 %	11,1 %	44,4 %	33,3 %	2,9

Finalement, 67 % des experts sont plutôt ou entièrement d'accord sur le niveau de difficulté global de la dictée, alors qu'un a été indécis et que deux étaient plutôt en désaccord.

1.2 Analyse des mots sur le plan lexical

Tout d'abord, sur le plan phonétique, tous les sons voyelles et les sons consonantiques sont inclus dans la dictée et, pour les lettres, seul le *w* n'est pas utilisé. Sur le plan de la fréquence, les résultats, présentés dans le Tableau 4, rapportent que 79,6 % des mots sont associés aux 2 premiers cycles du primaire et 7,9 % au 3^e cycle, selon la liste orthographique du MELS (Gouvernement du Québec, 2014). Les noms propres, pour leur part, constituent 3,9 % du texte et ne sont évalués que sur la correspondance phonèmes-graphèmes et les règles de position. À l'instar des concepteurs de Sato-Calibrage (Daoust, Laroche et Ouellet, 1996), nous les

incluons dans la liste des mots. Treize mots (8,6 %) ne font donc pas partie de la liste orthographique.

Tableau 4. Niveau scolaire des mots selon la liste orthographique du MELS

Niveau scolaire	Nb	% du total des mots
Liste de 1 ^e année	59	38,8 %
Liste de 2 ^e année	35	23,0 %
Liste de 3 ^e année	7	4,6 %
Liste de 4 ^e année	20	13,2 %
Liste de 5 ^e année	4	2,6 %
Liste de 6 ^e année	8	5,3 %
Noms propres	6	3,9 %
Hors liste	13	8,6 %
TOTAL	152	100 %

En comparant ces résultats à ceux de la liste EQOL (Stanké, Dumais, Moreau, Royle et Rezzonico, 2018) présentés dans le Tableau 5 qui relèvent la fréquence des mots, nous arrivons à des résultats semblables. Les mots très fréquents constituent 83,5 % des mots, les mots fréquents 4,6 %, alors que les mots rares, très rares ou absents de la liste composent 9,8 % du total des mots.

Tableau 5. Fréquence des mots selon la liste EQOL

Niveau de fréquence	Nb	% du total des mots
Mots très fréquents	126	83,5 %
Mots fréquents	7	4,6 %
Mots rares	3	2,0 %
Mots très rares	3	2,0 %
Mots absents	8	5,3 %
Noms propres	5	3,93 %
	152	100 %

Finalement, les mots outils, tels que définis par Manesse et Cogis (2007), constituent, pour leur part, 51,3 % des mots.

Ensuite, plusieurs règles orthographiques sont visées par la dictée, notamment l'accentuation ou non du *e* devant une consonne (7 mots), la sonorité ou non de la lettre finale d'un mot (11 mots) et les règles de position du *c* (16 mots), du *g* (8 mots), du *n* (4 mots) et du *s* (14 mots). À cet effet, les 6 noms propres ont été choisis pour évaluer la correspondance phonèmes-graphèmes, de même que les règles de position du *c*, du *g* et du *s*. Le nom *Marguerite* est toutefois comptabilisé dans les noms communs pour les classes de mots. Toutes ces notions sont à l'étude au primaire et devraient être maîtrisées au 3^e cycle.

Finalement, nous avons classifié les mots selon leur régularité. On retrouve 5 mots irréguliers (automne, pays, monsieur, femme, longtemps) et ces mots font partie du vocabulaire du 1^{er} cycle.

1.3 Analyse des mots sur le plan grammatical

Le Tableau 6, en page suivante, présente la fréquence et le niveau scolaire des règles de grammaire mobilisées dans la dictée. Chaque notion de la PDA a été associée à un ou plusieurs mots de la dictée. Le Tableau 14, en Annexe C présente ces associations.

Ainsi, l'accord dans le groupe du nom ou du pronom est requis à 34 reprises. Les verbes, au nombre de 41, touchent diverses notions à l'étude au primaire (accord sujet-verbe, distinction *er/é*, participe passé et participe présent). De plus, les verbes du 1^{er} groupe, qui sont les plus fréquents dans la langue française, sont en plus grand nombre (41 % des verbes), alors que les

auxiliaires être et avoir, appris dès les premières années, comptent pour 34 % des verbes et les autres verbes pour 25 %. Les temps à l'étude au primaire sont pour la plupart utilisés : indicatif présent (18 verbes), futur (5), imparfait (1), infinitif présent (5), participe passé (11) et participe présent (1). Il manque toutefois le conditionnel.

Tableau 6. Pourcentage de mots selon la notion grammaticale sollicitée

	Niveau scolaire de maîtrise	Fréquence	% sur total des mots
Accords dans le Gn/Gpron	6^e	34	22,4 %
Accord du déterminant (un/une, cet/cette...)	2 ^e	8	5,3 %
Accord du nom	4 ^e	19	12,5 %
Accord de l'adjectif	4 ^e	4	2,6 %
Accord du pronom	6 ^e	6	3,9 %
Accord du verbe (Gv)	6^e	41	27,0 %
Présent	4 ^e	18	11,8 %
Imparfait	4 ^e	5	3,3 %
Futur	4 ^e	1	0,7 %
Participe passé employé seul	6 ^e	3	2,0 %
Participe passé employé avec être	6 ^e	6	3,9 %
Participe passé employé avec avoir (non noté)	sec	2	1,3 %
Infinitif (1 ^{er} groupe, distinction er/é) (invariable)	6 ^e	5	3,3 %
Participe présent (invariable)	4 ^e	1	0,7 %
Autres détails sur les accords			
Accord de l'attribut	6 ^e	3	2,0 %
Accords au féminin (déterminants, noms, adjectifs)	4 ^e	24	15,8 %
Accords au masculin (déterminants, noms, adjectifs)	4 ^e	21	13,8 %
Accords du singulier (déterm., noms, adj., verbes)	6 ^e	50	32,9 %
Accords du pluriel (déterm., noms, adj., verbes)	6 ^e	20	13,2 %
Accord du déterminant numéral (non noté)	sec	1	0,7 %

1.4 Analyse de la structure des phrases

La dictée comporte 14 phrases qui comptent en moyenne 10,9 mots : 6 phrases ont entre 4 et 9 mots, 6 phrases ont entre 10 et 14 mots et 2 phrases ont 18 et 19 mots, ce qui demeure en deçà de ce qu'un élève de 6^e année est capable de lire, selon Giasson (2003).

L'analyse syntaxique, présentée au Tableau 7 fait ressortir que six phrases présentent une structure simple (groupe sujet, prédicat et complément de phrase) qui est à l'étude dès le début du primaire et une phrase contient une seule subordonnée relative qui implique l'accord du verbe avec le pronom *qui*, à l'étude à partir de la 5^e année. Trois phrases contiennent une subordonnée complétive (ex : Je crois qu'elle...) et deux phrases sont composées de deux phrases coordonnées, alors que deux phrases contenant une ou deux subordonnées comprennent une énumération de verbes sans reprise du sujet (par exemple, « Jaguira a été adoptée et demeure... ») qui en font des phrases complexes.

Tableau 7. Analyse des structures de phrase

Types de phrases	Nb	% de phrases
Phrases simples (GP-GS-GV-GP)	6	42,9 %
Présence d'une subordonnée relative	1	7,1 %
Présence d'une subordonnée complétive	3	21,4 %
Deux phrases coordonnées	2	14,3 %
Plus de 2 phrases subord. ou coord.	2	14,3 %
TOTAL	14	100 %

1.5 Analyse de lisibilité du texte

Sur le plan de la lisibilité, le texte de 152 mots a été soumis au logiciel Sato-calibrage qui a déterminé le niveau de lisibilité à 8.6, ce qui correspond à un niveau de 1^{re}-2^e secondaire. (Daoust, Laroche et Ouellet, 1996).

1.6 Analyse en fonction des objectifs pertinents de la PDA

Cette analyse vise à déterminer la proportion du contenu du programme qui est couverte par la dictée et, par le fait même, établir la validité didactique de l'outil. Nous avons retenu 106 objectifs qui sont détaillés dans le Tableau 14 en Annexe C et auxquels nous avons associé les mots de la dictée.

Le Tableau 8 présente le regroupement des objectifs par niveau scolaire, ce qui permet de constater le niveau d'atteinte pour déterminer la validité didactique, mais aussi le niveau de difficulté de l'outil sur le plan des connaissances.

Tableau 8. Pourcentage des objectifs pertinents de la PDA couverts par la dictée

Niveau scolaire	Nb objectifs	Nb d'objectifs couverts	%	Nb d'objectifs non couverts	%
2 ^e	7	7	6,6%	0	0,0 %
3 ^e	9	9	8,5 %	0	0,0 %
4 ^e	27	24	22,6 %	3	2,8 %
5 ^e	10	10	9,4 %	0	0,0 %
6 ^e	36	28	26,4 %	8	7,6 %
3 ^e -4 ^e -5 ^e -6 ^e -S	1	0	0,0 %	1	0,9 %
4 ^e -5 ^e -6 ^e -S	1	1	0,9 %	0	0,0 %
5 ^e -6 ^e -S	10	6	5,7 %	4	3,8 %
6 ^e -S	5	2	1,9 %	3	2,8 %
Total	106	87	82,1 %	19	17,9 %

Au total, 82,1 % des objectifs sont couverts par notre outil. En effet, l'analyse fait ressortir que 37,1 % des objectifs couverts sont à maîtriser au 1^{er} et au 2^e cycle et 35,8 % au 3^e cycle. Les autres objectifs sont à maîtriser au secondaire, mais sont étudiés à partir du 2^e cycle

(1 %), de la 5^e année (5,7 %) ou de la 6^e année (1,9 %). Les règles non étudiées au primaire ne sont évidemment pas pénalisées dans la dictée, comme il a été expliqué précédemment.

2. RÉSULTATS RELIÉS À LA VALIDITÉ DE CONTEXTE (OBJECTIF 2)

La validité de contexte concerne certaines caractéristiques de l'élève et les conditions de passation (son, prononciation, débit de parole, écriture au clavier...). Le questionnaire aux élèves a permis de sonder les élèves sur des caractéristiques internes (niveau de motivation et niveau de calme face à la dictée) et de connaître leur appréciation sur les conditions d'administration de la dictée, afin de déterminer si ces dernières étaient favorables ou non à leur réussite. Les résultats sont présentés dans le Tableau 9 ci-dessous. Il faut préciser que, sur les 690 élèves retenus pour l'étude, 28 élèves n'ont pas fait l'envoi du questionnaire.

Tableau 9. Évaluation des élèves sur le contexte de passation faits (n = 652)

Éléments évalués	Très négatif (0)	Plutôt négatif (1)	Moyen (2)	Plutôt positif (3)	Très positif (4)	Moyenne sur 4
Niveau de calme face à la dictée	1,2 %	3,9 %	19,8 %	45,6 %	29,5 %	3,0
Niveau de motivation face à la dictée	4,4 %	5,1 %	28,9 %	38,8 %	22,8 %	2,7
Niveau de compréhension du contexte	0,3 %	3,0 %	15,3 %	46,8 %	34,6 %	3,1
Vitesse de parole adéquate	0,2 %	1,1 %	9,4 %	41,2 %	48,1 %	3,4
Son et prononciation adéquats	1,2 %	2,6 %	6,9 %	37,6 %	51,7 %	3,4
Facilité à faire la dictée au clavier	0,6 %	3,0 %	7,4 %	37,3 %	51,7%	3,4

Tout d'abord, les résultats indiquent que 72,1 % des sujets se disaient très calmes ou calmes, alors que 19 % se disaient un peu nerveux et que 5 % seulement choisissaient plutôt stressés ou très stressés. Sur le plan de la motivation, 59,1 % ont affirmé avoir une très bonne ou

bonne motivation, alors que 27,7 % étaient neutres et 9,1 % ont avoué avoir une motivation faible ou inexistante.

Ensuite, sur le plan des caractéristiques de l'outil, 78,1 % ont trouvé très facile ou facile de comprendre le contexte et 14,6 % ont trouvé cela moyennement facile, alors que 3,2 % l'ont jugé difficile ou très difficile à comprendre. Ensuite, concernant le débit de parole, 85,7 % étaient entièrement d'accord ou plutôt d'accord pour dire que les phrases étaient prononcées à une bonne vitesse. Parmi les élèves qui étaient indécis ou en désaccord (plutôt ou pas du tout), 6 ont indiqué dans un commentaire que le débit était trop rapide et 4 ont trouvé que c'était trop lent. Ensuite, pour ce qui est du son et de la clarté de la prononciation, 85,4 % étaient entièrement d'accord ou plutôt d'accord pour dire qu'ils comprenaient bien les mots (sons, prononciation), 7,1 % ont coché moyen et 3,5 % étaient plutôt en désaccord ou pas du tout d'accord, en précisant la raison dans un commentaire. Parmi ces derniers, 4 élèves ont eu des problèmes de son et 1 élève a trouvé que c'était trop répétitif, car le mot était répété automatiquement quand l'élève allait dans la cellule et cela dérangeait certains. Un dernier a précisé que ce n'était pas assez répétitif, ce qui était peut-être de l'ironie, ou qu'il n'a pas compris le fonctionnement, malgré la vidéo explicative visionnée ensemble, étant donné qu'il y avait une répétition automatique et qu'il pouvait faire répéter indéfiniment. Finalement, 85,8 % ont trouvé très facile ou facile d'écrire la dictée à l'ordinateur, 9 % ont trouvé cela moyennement facile et seulement 1,1 % ont trouvé cette modalité difficile ou très difficile.

3. RÉSULTATS RELIÉS À LA VALIDITÉ CRITÉRIÉE (OBJECTIF 3)

Pour déterminer la validité critériée de l'outil, nous avons effectué des mesures de dispersion, des mesures de corrélation et des mesures de comparaison de distribution sur les variables *Score total à la dictée*, *Note au bulletin en écriture*, *Note à une production écrite* et *Note au critère « Orthographe »*. Nous les présentons dans les paragraphes suivants.

Le nombre de données diffère selon les résultats scolaires qui nous étaient transmis par les enseignants. Ainsi, nous avons reçu les trois résultats scolaires pour la plupart des sujets, seulement une note globale à la production écrite ou seulement une note en orthographe pour d'autres, parce que seule une dictée d'un texte avait été effectuée en écriture au moment de clore la cueillette des données pour un des groupes.

3.1 Distribution des variables

Le tableau 10 présente les statistiques descriptives de la distribution du score total à la dictée, de la note du bulletin en écriture, de la note de la production écrite et de la note au critère « Orthographe ». L'histogramme de chaque distribution peut être consulté en Annexe D.

Tableau 10 Statistiques descriptives du score total à la dictée et des notes en français écrit

	N	Min	Max	Moy	Ecart type
Score total à la dictée (%)	690	21,7	98,0	76,7	12,3
Note bulletin en écriture	581	44,0	98,2	75,2	10,7
Note de production écrite	558	35,0	100,0	74,5	11,3
Note au critère « Orthographe »	559	0	100,0	66,5	26,4

En premier lieu, les scores à la dictée varient entre 21,7 % et 98 %, le score moyen étant de 76,7 % et l'écart-type de 12,3. L'examen visuel de l'histogramme présenté à la Figure 8, en Annexe D, suggère que la courbe de distribution se rapproche de la normale.

En deuxième lieu, pour la note au bulletin en écriture, nous disposons de 581 données remises par les milieux scolaires et qui varient entre 44 % et 98,2 %, avec une moyenne de 75,2 % et un écart-type de 10,7. La Figure 9, en annexe D, présente une courbe se rapprochant visuellement de la normale.

En troisième lieu, les enseignants ont remis la note d'une production écrite la plus rapprochée, dans un délai de 1 mois et à 5 mois suivant la passation de la dictée, les derniers groupes n'ayant évalué l'écriture qu'à la 2^e étape de l'année scolaire. Nous avons 558 notes à notre disposition, variant entre 35 % et 100 %, avec une moyenne de 74,4 % et un écart-type de 11,26. La Figure 10 en Annexe D présente une courbe de distribution se rapprochant de la normale.

En dernier lieu, pour la note au critère « Orthographe », nous avons utilisé le résultat détaillé à la production écrite, mais, pour un groupe, nous n'avons eu accès qu'à une note de dictée, ce qui était comparable au critère « Orthographe » d'une production écrite. Un autre groupe n'a pas remis la note détaillée pour la production écrite. Nous disposons de 559 notes en orthographe, transformées en pourcentages, dont le minimum est 0 % et le maximum 100 %, avec une moyenne de 66,5 %, un écart-type de 26,4 et une courbe de distribution qui peut être considérée comme normale, comme il est montré à la Figure 11 en Annexe D.

3.2 Corrélation entre le score à la dictée et les résultats scolaires

Pour évaluer la validité critériée, le score total de la dictée a été mis en relation avec les résultats scolaires en français écrit, à l'aide de corrélations de Pearson. Les graphiques de nuages de points représentant chacune des relations peuvent être consultés en Annexe D (figures 15, 16 et 17) et les coefficients de corrélation sont rapportés dans la matrice ci-dessous, dans le Tableau 11 qui révèle que le score total à la dictée est corrélé de manière significative avec les trois notes en français écrit.

Tableau 11. Corrélations de Pearson entre le score total à la dictée et les notes en français écrit

	Note au bulletin en écriture	Note de la production écrite	Note au critère « Orthographe »
Score total à la dictée	0,57**	0,50**	0,40**

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

En détail, les coefficients de corrélation indiquent une corrélation significative entre le score total à la dictée et la note au bulletin en écriture ($r = 0,57$, $p < 0,001$). Cette corrélation est positive, ce qui signifie que plus le score total à la dictée augmente plus la note au bulletin augmente. Ce coefficient est de forte magnitude selon les balises de Cohen habituellement utilisées (Cohen, 1992). Selon cet auteur, une corrélation de $r=0,50$ et plus représente un effet de grande taille. La corrélation avec la note à la production écrite est un peu moins élevée que pour la note au bulletin en écriture ($r = 0,50$, $p < 0,001$), mais elle dénote aussi une association linéaire positive entre les deux variables sur le seuil d'un effet de grande taille. Finalement, la corrélation

est positive avec la note au critère « Orthographe » (0,40; $p < 0,001$) et représente un effet de taille moyenne.

3.3 Comparaisons du score à la dictée selon le niveau de performance scolaire

Nous voulions aller plus loin pour vérifier si la force du groupe était en relation avec la réussite à la dictée. En principe, les résultats devraient être plus élevés chez les élèves performants et moins élevés chez les élèves des groupes en soutien ou en adaptation scolaire. À cet égard, les élèves performants ont obtenu une moyenne significativement plus élevée (80,4 %, $\text{é.t.}=11,15$) que celle des élèves en soutien ou en adaptation scolaire (63,4%, $\text{é.t.}=13,01$) ($t(159) = 8,30$, $p < 0,001$). Cet écart de moyenne représente un effet de grande taille ($\eta^2 = 0,30$) de l'appartenance au groupe sur le résultat obtenu à la dictée.

4. RÉSULTATS RELIÉS À LA FIDÉLITÉ DE L'OUTIL (OBJECTIF 4)

La fidélité d'un outil peut se mesurer avec le calcul d'un indice de cohérence interne entre les items et le score total. Nous avons donc calculé le coefficient KR-20 pour items dichotomiques. Ce coefficient, variant entre 0 et 1, résume l'ensemble des corrélations interitems. La valeur du coefficient KR-20 est de 0,94, ce qui est bien au-dessus du seuil à partir duquel une échelle possède une cohérence interne acceptable, qui est habituellement reconnu comme étant de 0,70 (Yergeau et Poirier, 2013).

De plus, nous avons également effectué un contrôle des sources d'erreurs de fidélité, notamment par l'entremise de l'informatisation de la passation. Ainsi, les phrases étaient énoncées dans un enregistrement et les consignes étaient écrites afin d'éviter les oublis. De plus,

nous avons été présente à toutes les passations pour nous assurer l'uniformisation des consignes et du protocole de passation.

Finalement, la correction informatisée, dont les formules ont été vérifiées à plusieurs reprises, assure une correction uniforme et égale pour tous. Une contrevérification a été effectuée en corrigeant manuellement toutes les copies des élèves pour nous assurer que la correction informatisée était efficace. Tous les mots utilisés par les élèves ont alors été passés manuellement dans le filtre de correction pour ajuster ce dernier. Une différence de 0,5 % a été relevée, ce qui donne une marge d'erreur inférieure au seuil de tolérance habituellement reconnu de 5 %.

CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette étape de la démarche scientifique sert à interpréter les résultats en fonction des objectifs de l'étude. Elle fait aussi le lien avec la problématique et le cadre théorique pour mieux se positionner sur l'atteinte ou non des objectifs. Ainsi, nous pourrions nous prononcer sur le degré de validité de notre outil à évaluer la compétence en orthographe des élèves de première secondaire et être ainsi en mesure de répondre à notre question de recherche.

1. RÉSULTATS RELIÉS À LA VALIDITÉ DE CONTENU (OBJECTIF 1)

Le premier objectif concerne la validité de contenu qui est primordiale et prend une part importante dans l'attestation de la validité de l'outil à mesurer effectivement les connaissances et les compétences du niveau scolaire étudié. Nous avons choisi d'évaluer cette validité à l'aide d'analyses fréquentielles et par le recours aux experts. Pour ces résultats, nous avons établi qu'un score de plus de 75 % pour chaque élément évalué serait un seuil raisonnable pour se prononcer sur l'atteinte d'un objectif ou sur l'adéquation d'un critère.

Dans l'ensemble, les résultats que nous avons obtenus nous permettent de considérer que notre outil apparaît objectivement valide sur le plan du contenu.

Tout d'abord, nous pouvons constater, à la lumière des résultats, que les mots de la dictée et les notions sollicitées sont adéquats pour des élèves de 1re secondaire. En effet, nous dépassons le seuil de 75 % de couverture pour les mots des listes de référence et pour les notions de la PDA. Nous jugeons acceptable la présence des quelques mots plus difficiles puisque cela

permet de départager les élèves performants des élèves qui éprouvent des difficultés. De plus, le nombre de mots outils du texte rejoint la proportion de plus de 50 % qu'avaient indiquée Manesse et Cogis (2007).

Les notions qui ne font pas partie du programme n'ont pas été notées (accord du participe passé avec avoir (a été, ont reçu), accord du déterminant numéral, accord fautif du participe présent, accord de « science » dans « travail de science »). Certains experts ont critiqué la présence des déterminants « leurs » dans la dictée étant donné que sa règle d'accord n'est pas enseignée au primaire. Nous portons toutefois attention sur le fait qu'ils ont tous les deux un indice sonore pour déterminer le nombre du groupe nominal. Ainsi, « leur travail » est forcément au singulier étant donné que le pluriel de *travail* est *travaux*. Pour « leur accent », c'est la liaison qui permet d'en connaître le nombre.

Sur le plan syntaxique, nous avons fait le choix de relier entre elles des phrases, par souci d'assurer une continuité dans l'histoire, afin d'éliminer toute ambiguïté pour retrouver l'antécédent d'un pronom, ce qui a eu pour effet de constituer deux phrases longues et plus complexes. Ceci dit, Giasson (2003) précise qu'un lecteur de 6^e année peut lire une phrase de 20 à 25 mots et le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006a) indique que les élèves étudient des phrases contenant des subordonnées dès la 5^e année. Nous sommes consciente de la difficulté que les phrases complexes entraînent, mais nous pouvons considérer que le vocabulaire et le contexte de ces phrases font en sorte que la difficulté n'est pas si élevée, selon l'appréciation des experts consultés.

D'autre part, comme le score de lisibilité Sato-Calibrage est calculé en fonction de la longueur des mots et des phrases, il est logique qu'il soit d'un niveau plus élevé, étant donné la présence de ces phrases plus longues et de mots longs. Toutefois, ce score de 8^e année (2^e secondaire) ne serait pas si alarmant. En effet, comme le mentionnent Daoust, Laroche et Ouellet (1996), l'indice obtenu n'est pas autant important que l'analyse qui en est faite pour faire ressortir les difficultés d'un texte et il ne remplace pas le jugement de l'enseignant qui connaît le mieux l'habileté à lire de ses élèves. Or, 7 experts sur 9 sont d'accord pour dire que les phrases étaient d'une bonne longueur et d'une structure adéquate. De plus, nous avons constaté la grande proportion de mots fréquents, malgré leur longueur, combinée au fait que le texte de la dictée contient moins de mots que les 250 à 350 mots exigés par un élève en début du secondaire, selon le MELS (Gouvernement du Québec, 1997).

Finalement, les résultats révèlent une appréciation positive du contenu de la dictée par la majorité des experts consultés. Il faut préciser que le jugement de ces derniers comporte une grande part de subjectivité en fonction de la clientèle avec laquelle ils travaillent. Ainsi, une des expertes enseigne en milieu très défavorisé et elle a jugé la dictée adéquate sur seulement un point (conforme au programme), cotant les autres éléments à « Plutôt en désaccord » ou « Pas du tout d'accord ». L'autre experte qui était plutôt en désaccord avec l'adéquation du niveau global de difficulté enseigne en adaptation scolaire à des élèves très faibles. Ceci vient appuyer le fait que la dictée est conçue pour être plus facile pour les élèves performants et plus difficile pour les élèves éprouvant des difficultés scolaires, ce qui est conforme à son rôle d'outil de dépistage.

En ce qui concerne le temps alloué, il est possible que les experts en aient tenu compte de la passation des questionnaires au début de la période. Nous tenons à préciser qu'il est cependant fréquent d'effectuer une tâche un peu plus longue lors d'une étude de validation dans le but d'éliminer des items par la suite, comme l'a fait Boutin (2012). Ces questions ne font d'ailleurs pas partie de l'outil proprement dit et ne sont présentes que pour l'étude de validation. Finalement, les groupes qui ont effectivement manqué de temps ont été retirés. Néanmoins, pour certains élèves en difficulté, la tâche s'est effectivement avérée longue et pénible, mais le but de cette évaluation est justement de dépister les élèves qui éprouvent des difficultés.

Compte tenu de tous ces résultats et de l'opinion des experts, nous pouvons affirmer que le niveau de difficulté de la dictée sur les plans lexical, grammatical et syntaxique est adapté pour des élèves de 1^{re} secondaire, ce qui permet de considérer l'objectif 1 comme étant atteint.

2. RÉSULTATS RELIÉS À LA VALIDITÉ DE CONTEXTE (OBJECTIF 2)

Selon Shaw et Weir (2008), le contexte de passation peut influencer les résultats et mérite une attention particulière. Dans le cadre de cette étude, nous avons analysé les conditions de passation et la prédisposition mentale des sujets, en questionnant les élèves qui l'ont vécue. Ceci répondait à notre objectif 2 qui cherchait à déterminer si l'outil était valide sur le plan du contexte et si les conditions de passation étaient favorables à la réussite à la dictée.

En effet, selon les résultats rapportés par les élèves pour coter leurs niveaux de calme et de motivation, il serait réaliste de croire, bien que nous devions nous fier à leur réponse et que ces données ne peuvent être vérifiées, que ces derniers étaient acceptablement calmes et qu'ils

étaient suffisamment motivés pour permettre une bonne implication. Pour les élèves stressés et les élèves peu ou pas motivés, il est possible qu'ils aient fourni un résultat non représentatif de leur performance habituelle. Néanmoins, le pourcentage est faible et ne devrait pas avoir contaminé les résultats.

D'autre part, les résultats révèlent que les conditions de passation étaient adéquates. Pour ce qui est des problèmes de sons, nous avons vérifié dans quelle proportion ils pouvaient avoir indisposé les élèves. Sur 21 élèves qui ont, dans un commentaire, affirmé avoir eu des problèmes de sons, deux seulement ont eu une note inférieure d'environ 10 % à leur note au bulletin en écriture, les autres ont tous eu une note similaire ou supérieure, ce qui permet de croire que les problèmes de son n'ont pas réellement nui à la performance.

De plus, nous avons avisé les élèves que l'orthographe était évaluée dans le but de les aider, si c'était leur besoin, et que l'évaluation ne serait pas notée au bulletin, ceci dans le but de diminuer le stress. Ils étaient aussi informés qu'ils n'auraient pas droit à des outils pour se corriger puisque l'objectif du test était de savoir ce qu'ils connaissent et maîtrisent au moment du test. De plus, nous avons fait un rappel de révision à chaque élève, avant la soumission de sa dictée, après avoir vérifié qu'il avait écrit tous les mots.

Les résultats obtenus permettent ainsi de considérer que l'objectif 2 a été atteint.

3. RÉSULTATS RELIÉS À LA VALIDITÉ CRITÉRIÉE (OBJECTIF 3)

La validité critériée a aussi pris une part importante dans cette étude pour venir appuyer la validité de contenu. En effet, la performance des participants à la dictée témoigne du niveau de

difficulté de cette dernière et de son adéquation au niveau scolaire de 1^{re} secondaire. Les résultats obtenus lors des analyses permettent d'avancer que le troisième objectif a été atteint.

En effet, la moyenne de 76,7 % du score total à la dictée nous permet de considérer que la dictée n'est ni trop facile, ni trop difficile. Ensuite, nous avons eu une forte corrélation entre les scores à la dictée et les résultats scolaires. Cette corrélation est d'autant plus révélatrice que les résultats des élèves à la dictée sont possiblement plus faibles que leurs résultats réels étant donné que les élèves n'avaient droit à aucun ouvrage de correction pour la dictée, comme le dictionnaire et le conjugueur Bescherelles, alors qu'ils peuvent y recourir pour leurs évaluations scolaires et que certains ont droit à l'utilisation d'un portable avec logiciels de correction pour les soutenir dans leurs tâches d'écriture.

Finalement, la comparaison des scores moyens obtenus à la dictée entre les élèves dits performants et les élèves considérés comme étant en difficulté montre que la dictée discrimine bien les deux groupes. Rappelons, à cet égard, que la taille de l'effet entre les performances des deux groupes s'avère énorme, et ce, dans le sens attendu.

Les différents résultats de ces analyses permettent donc d'affirmer qu'il y a une relation positive et forte entre la performance à la dictée et la performance aux critères externes choisis pour évaluer la compétence en orthographe. Ces constats permettent d'avancer que la dictée démontre une validité critériée satisfaisante et qu'elle est effectivement adaptée pour les élèves de 1^{re} secondaire.

4. RÉSULTATS RELIÉS À LA FIDÉLITÉ DE L'OUTIL (OBJECTIF 4)

La fidélité de l'outil peut être assumée en contrôlant les sources de biais lors de la passation, car, comme l'énonce Aktouf (2008), il est important de conserver une stabilité lors de la cueillette des données. Ainsi, le fait d'avoir été présente à toutes les passations permet d'attester de l'uniformité des consignes et d'assurer le plus de stabilité possible entre les passations des différents groupes. Toutefois, il est difficile de contrôler totalement les conditions de passation qui sont en partie dictées par l'école. Nous avons donc pris soin de noter les problèmes et avons retiré de l'échantillon d'analyse les élèves qui ont été désavantagés pour des raisons non reliées à leur performance, comme les problèmes de temps ou de son, tels que spécifiés plus tôt. De plus, bien que nous n'ayons pas mesuré précisément la validité de notation, qui est directement reliée à la fiabilité des résultats, selon Shaw et Weir (2008), la cotation des scores est automatisée et le processus de correction a été contrevérifié manuellement pour repérer et corriger les erreurs de cotation. Finalement, le coefficient de cohérence interne obtenu dépasse le seuil minimal requis.

Compte tenu de ces résultats, nous pouvons affirmer de façon objective que notre outil démontre une fidélité satisfaisante.

5. BIAIS POSSIBLES, FORCES ET LIMITES DE LA RECHERCHE

5.1 Biais possibles

Malgré les précautions prises pour limiter les biais, la présence de ces derniers est toujours possible dans une étude.

Tout d'abord, nous avons réduit les problèmes reliés au correcteur orthographique en ligne, mais il demeure possible qu'un élève aille sur Internet chercher l'orthographe d'un mot, puisqu'il a accès à Internet. De plus, il est possible qu'un élève regarde l'écran de son voisin pour y puiser les réponses, bien que nous fassions en sorte de réduire les risques au minimum par le discours de présentation et la surveillance pendant la passation.

Ensuite, nous avons limité les biais liés aux conditions de passation en uniformisant cette dernière et en rédigeant les consignes de passation qui sont données à l'écran à l'élève. Nous avons personnellement rencontré chacun des groupes et supervisé toutes les passations. Nous avons lu et expliqué les consignes à l'ensemble des groupes et une vidéo explicative a aussi été produite pour montrer comment fonctionne la dictée pour l'écriture des groupes de mots par cellule. Cette vidéo a été présentée au groupe-classe, nous l'avons commentée et avons pu répondre aux questions. Finalement, les phrases de la dictée étaient énoncées en mode audio, à l'ordinateur, de la même façon pour tous, grâce à des phrases préenregistrées. De plus, le rythme de parole a fait l'objet d'une attention particulière afin d'éviter que la prononciation ne soit trop rapide.

Malgré les précautions prises, des difficultés ont été rencontrées en début de passation alors que le son avait des ratés et que les cellules n'étaient pas bien définies. Des correctifs ont été apportés et ce premier groupe a été retiré de l'échantillon d'analyse. Un autre groupe a manqué de temps en fin de journée et les élèves qui n'ont pas terminé à moins de 10 minutes de la fin ont été retirés.

Par ailleurs, la motivation d'un élève à participer peut entraver ses résultats s'il baisse les bras et répond sans réfléchir. Encore ici, la présentation avant la dictée et les encouragements pendant la passation ont permis de motiver les élèves en difficulté ou non motivés, à persévérer malgré les difficultés ou la lassitude. Au final, moins de 10 % des élèves ont affirmé ne pas être motivés à faire la dictée au départ, mais un nombre plus élevé d'élèves peuvent avoir décroché en cours d'exécution, d'où la raison pour laquelle le facteur *motivation* peut constituer un biais.

De plus, concernant les possibles biais d'échantillon, nous avons atteint un grand nombre de sujets de plusieurs régions et de groupes de performance variée, avec un ratio équilibré filles/garçons, de régions variées, pour une plus grande représentativité de la population, afin de permettre une généralisation des résultats. Le ratio public/privé ne correspond pas au ratio de la population, mais les analyses ont démontré que cela ne déséquilibre pas l'échantillon, alors que les écoles privées ciblées accueillent des élèves qui ont des mesures de soutien en classe.

Un biais est cependant potentiel concernant la formation des groupes selon leur performance. Nous avons dû nous fier aux parents et aux enseignants pour obtenir le statut d'élève en difficulté (diagnostic, groupe de soutien, adaptation scolaire, mesures d'aide) ou d'élève performant. Il n'y a aucune donnée validée sur ce facteur, ce qui pourrait biaiser les analyses de comparaison de moyennes de groupes contrastés.

Finalement, concernant la notation, tel qu'il est recommandé par Shaw et Weir (2008), nous nous sommes assurée que le système de notation était adéquat et exempt d'erreurs. Toutes les formules ont été vérifiées à plusieurs reprises afin que les résultats reflètent effectivement le portrait réel de l'élève.

Par contre, il a été porté à notre attention par certains experts que la longueur des questionnaires au début de l'expérimentation pourrait avoir provoqué une surcharge cognitive chez certains élèves et affecté leur performance à la dictée. Il aurait été souhaitable de diviser le processus d'évaluation en deux étapes et faire ces questionnaires en un autre temps. Lors de l'étude, les contraintes de déplacement dans les régions éloignées ont motivé notre décision à faire l'ensemble de l'évaluation en un seul temps. Nous sommes consciente que cela a pu affecter les résultats.

5.2 Forces et limites de la recherche

Comme tout outil demeure perfectible, le nôtre comporte ses forces et ses limites que nous dégagerons dans les lignes suivantes.

Tout d'abord, notre outil ne prétend pas faire le diagnostic d'un trouble de l'écriture, tel que la *dyslexie-dysorthographe*. Toutefois, les résultats nous confirment que nous pouvons l'utiliser pour dépister avec suffisamment de certitude les élèves qui éprouvent des difficultés en écriture si l'on se fie à la corrélation du score à la dictée avec celui de la note en écriture au bulletin. Il répond ainsi à un besoin dans le cadre du dépistage universel.

Deuxièmement, nous n'avons pas poussé les analyses sur le plan de la performance des élèves et de leurs types d'erreurs, compte tenu du format d'une maîtrise. Il serait cependant intéressant d'approfondir cette analyse pour mieux comprendre où se situent les difficultés communes des élèves du Québec, afin d'améliorer l'enseignement. Il aurait été intéressant aussi d'élargir l'échantillon et de dresser aussi le portrait des élèves selon leur origine ethnique (élèves

autochtones, allophones...), alors que cette multiethnicité constitue la réalité de la population d'élèves du Québec davantage que les seuls élèves francophones.

Troisièmement, les questionnaires sont à échelle de Likert à cinq degrés et une des questions ne comportait pas d'élément neutre. En effet, l'échelle de niveau de calme présentait les degrés « Très stressé » « Plutôt stressé » « Un peu stressé » « Calme » « Très calme » et aurait dû contenir « Moyen » ou « Indécis » comme degré du centre. Pour une prochaine étude, les échelles pourraient contenir 7 degrés avec des énoncés opposés et un élément neutre au centre, comme recommandé par Likert (1932) pour apporter une meilleure précision des réponses.

Le fait d'écrire au clavier pourrait constituer un biais dans la performance de certains élèves moins habiles au clavier ou même avantager l'élève qui confond des lettres (bdpq) alors qu'il les voit en majuscule au clavier. Nous avons dû soupeser les avantages et les désavantages d'utiliser un tel mode d'écriture. Certaines études, outre celles mentionnées dans le cadre théorique, appuient toutefois ce choix. Ainsi, Collin, Karsenti, Ndimubandi et Saffari (2016) ont formulé huit pistes d'action, en lien avec l'utilisation de l'ordinateur, la première étant d'augmenter le nombre d'activités d'écriture de textes à l'ordinateur. Comme ce moyen d'écriture pourrait être de plus en plus utilisé dans un futur proche, si cette recommandation est appliquée, nous croyons que notre choix de concevoir un outil informatisé s'avère d'autant plus justifié que l'évaluation doit se faire le plus possible sur le support avec lequel l'élève est habitué (Hoomanfard et Meshkat, 2015). De plus, concernant les confusions, nous avons observé des substitutions bdpq dans les mots des élèves, ce qui vient confirmer que le clavier n'élimine pas

ce type d'erreurs, bien qu'il puisse avantager certains élèves (*Ibid.*). Nous demeurons toutefois consciente que le mode informatisé peut désavantager les élèves moins habiles au clavier ou ceux qui présentent de grandes difficultés en orthographe et pour qui le fait d'écrire à l'ordinateur pourrait contribuer à augmenter la surcharge cognitive.

5.2.1 *Protocole de validation*

L'expérimentation effectuée et les analyses qui ont suivi ont permis de nous créer un protocole de validation qui servira à valider les autres dictées prévues. Nous pouvons constater que la validité de contenu constitue une part très importante dans la validation de l'outil. À elle seule, elle atteste que l'outil mesure effectivement ce qu'il est censé mesurer et qu'il est adapté au niveau scolaire de l'élève. Les résultats reliés à la validité critériée n'ont fait que le confirmer.

Nous tenons toutefois à rappeler certaines consignes qui nous apparaissent importantes à respecter pour la validation du contenu. Ainsi, l'analyse du contenu au regard de la PDA s'avère une étape incontournable avec l'obtention de plus de 75 % de la couverture des éléments au programme. De plus, la fréquence des mots est aussi une donnée importante à conserver pour établir la validité de contenu, avec l'atteinte de plus de 75 % de mots fréquents ou très fréquents. En outre, le recours aux experts demeure une option intéressante pour valider le contenu sur le plan lexical, syntaxique et grammatical et sur la difficulté globale de la dictée, d'autant plus que la PDA n'est pas détaillée au secondaire pour les éléments grammaticaux et qu'il n'existe pas de listes de mots fréquents pour cet ordre d'enseignement.

La corrélation avec un critère externe serait un atout pour assurer la validité. Nous avons pu constater la possibilité d'obtenir une corrélation élevée entre le score à la dictée et la note en écriture au bulletin. Un résultat semblable viendrait appuyer la validité de contenu.

Sur le plan du contexte, les conditions de passation devraient évidemment être semblables afin d'assurer, avec l'uniformisation de la passation et de la correction, une bonne fiabilité de l'outil.

6. RETOMBÉES DE L'ÉTUDE

Les retombées de cette étude sont intéressantes autant pour le milieu scolaire que pour le milieu scientifique. Dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons les retombées envisagées et les possibilités d'utilisation des tests ÉvadiGraphe.

6.1 Un outil d'évaluation formative dans un modèle de réponse à l'intervention

Nous abondons dans le même sens que les auteurs consultés qui prônent chacun à leur façon le recours à l'évaluation dans des buts de formation et d'orientation et nous considérons qu'ÉvadiGraphe s'inscrit dans ce type d'évaluation. En effet, notre outil fournit aux élèves un portrait de leurs forces et de leur niveau de connaissance et de compréhension en orthographe pour qu'ils s'impliquent dans leur processus d'évaluation, tel que préconisé par Rey et Fayfant (2014) et Endrizzi et Rey (2008). Nous prônons l'utilisation de l'erreur comme levier d'apprentissage pour permettre aux élèves d'engager leur réflexion face à celle-ci et d'être ainsi des acteurs de leurs apprentissages. Que les élèves soit en difficulté ou non, notre objectif d'évaluation vise aussi à aider tous les élèves à améliorer leurs compétences en orthographe en

leur fournissant un portrait de leurs forces et de leurs erreurs afin qu'ils trouvent des stratégies pour minimiser ces dernières. L'enseignant, de son côté, reçoit un portrait individuel de ses élèves pour mieux comprendre chacun d'eux et un portrait de ses groupes pour organiser des activités sur des erreurs communes, ce qui oriente son enseignement.

Notre outil vise ainsi à apporter un soutien à l'enseignant en lui fournissant un portrait de la compétence de ses élèves en orthographe en début d'une nouvelle séquence d'apprentissage, ce qui rejoint les propos de Perrenoud (1991) sur l'importance de dresser un portrait juste de ses élèves avant de travailler avec eux, et ceux de Fayol et Jaffré (2008) qui prétendent qu'une évaluation avec une seule note ne permet pas l'amélioration des performances et qu'il faut plutôt distinguer les types d'erreurs pour y parvenir. Au regard de cette description, nous considérons que notre outil répond aux caractéristiques de l'évaluation diagnostique formative.

ÉvadiGraphe s'inscrit aussi dans le modèle de réponse à l'intervention qui est défini comme un modèle qui « integrates assessment and intervention within a multi-level prevention system to maximize student achievement and reduce behavior problems » [intègre l'évaluation et l'intervention dans un système de prévention multi-niveaux afin de maximiser la réussite des élèves et réduire les problèmes de comportement.] (Center on Response to Intervention, s.d.). Ce modèle prône le recours au dépistage universel afin de cibler les élèves à risque d'être en difficultés scolaires et il s'installe peu à peu dans les écoles du Québec.

Ainsi, étant donné que l'évaluation se fait sans ouvrages de référence pour la correction, tels que dictionnaire et grammaire, l'évaluation avec ÉvadiGraphe représente une photographie de ce que l'élève a réellement acquis et gardé en mémoire à long terme à son entrée au

secondaire. Bien que nous ne souhaitions pas évaluer la validité prédictive de notre outil, nous sommes à même de constater une forte corrélation positive entre le score à la dictée et les résultats scolaires. Il serait alors possible de dépister les élèves à risque d'échec en écriture et d'intervenir rapidement pour leur apporter l'aide dont ils ont besoin.

D'autre part, ÉvadiGraphe pourra aussi être utilisé ponctuellement, grâce aux autres versions de dictées qui seront créées pour l'hiver et pour le printemps, afin de suivre l'évolution de chaque élève ciblé tout au long de l'année. Ceci rejoint les propos du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture (Ouellon, 2008), qui affirme que « l'élève a besoin de rétroaction, d'encouragement, il a besoin de voir ses progrès, de connaître le chemin parcouru et celui qu'il lui reste à parcourir pour une étape donnée » (p. 8).

Finalement, le portrait des résultats peut être fourni par école, par commission scolaire et pour toute la province, ce qui peut être utile pour des prises de décisions aux divers paliers de gestion.

6.2 Des résultats intéressants pour des recherches futures

Les données recueillies dans le cadre de cette étude sont beaucoup plus importantes que la seule validation de l'outil. En effet, les réponses obtenues révèlent un portrait de la compétence des élèves québécois à leur entrée au secondaire et pourraient faire l'objet d'une analyse plus approfondie. Déjà, certaines analyses effectuées, notamment sur les réponses aux questions de grammaire, rapportent des situations surprenantes et même inquiétantes sur lesquelles il nous semble important de nous pencher afin d'apporter des pistes d'intervention dans les écoles.

Nous ne discuterons pas directement des résultats obtenus sur le plan de la compétence en orthographe, mais on peut constater rapidement la confusion qui règne pour les notions de classes de mots et de genre du mot et pour la compréhension et l'application des règles d'accord. Nous croyons, en constatant ces résultats, qu'il serait pertinent d'investiguer davantage sur les méthodes ou les programmes d'enseignement reliés à la morphosyntaxe, étant donné le faible taux de réussite sur certaines règles, même chez les élèves performants, ce qui constitue, à nos yeux, un indice révélateur.

6.3 Un outil de recherche

Finalement, nous réitérons notre désir de mettre cet outil à la disposition des chercheurs qui poursuivront des études sur l'orthographe du français au Québec ou ailleurs dans la Francophonie. Rapide et facile à utiliser, il permet de générer, dans un court laps de temps, une grande quantité de données déjà informatisées et pouvant donc être traitées de façon tout aussi rapide et efficace. Il pourrait être utilisé par des chercheurs, sur une population différente, afin de poursuivre la recherche sur l'orthographe.

Les données actuellement générées pourraient servir à la recherche sur l'orthographe. En effet, les résultats obtenus lors de la passation constituent une banque de données sur la compétence des élèves québécois francophones de première secondaire sur laquelle de multiples analyses peuvent être effectuées à des fins de recherche, les sujets ayant consenti à l'utilisation de ces données pour d'autres recherches.

CONCLUSION

Notre outil, nous le rappelons, avait été créé de façon intuitive et une validation était nécessaire pour évaluer ses qualités psychométriques. Dans cette partie du mémoire, nous résumerons les résultats au regard des objectifs.

Nous avons établi quatre objectifs à atteindre dans le cadre de cette étude de validation pour répondre à notre question de recherche : « Dans quelle mesure l'outil ÉvadiGraphe est-il valide et fidèle pour évaluer la compétence en orthographe des élèves québécois qui font leur entrée au secondaire? » Ces objectifs visaient à :

- 1) Déterminer si l'outil est valide sur le plan du contenu;
- 2) Déterminer si l'outil est valide sur le plan du contexte de la passation;
- 3) Déterminer le degré de validité critériée de la dictée;
- 4) Déterminer le degré de fidélité de la dictée à mesurer toujours le même construit.

Tout d'abord, les analyses de fréquence sur les éléments du contenu expriment un dépassement du seuil de 75 % que nous nous étions fixé pour les éléments évalués et les experts ont considéré que l'outil était adapté pour une population de première secondaire dans une proportion de plus de 75 % pour la majorité des éléments du contenu. La moyenne de 76,7 % pour le score à la dictée amène un argument supplémentaire de l'adéquation du niveau de difficulté. Ensuite, les conditions de passation ont été uniformisées par l'informatisation de la passation et les résultats reliés au contexte de passation démontrent aussi que le contexte était favorable à la réussite, ce qui permet d'appuyer la validité de contexte.

De plus, la dictée sous forme de texte continu permet d'évaluer la démarche complète de correction de l'élève, comme il le ferait à la suite de la rédaction de son propre texte. Il doit donc faire appel à ses connaissances, et les mettre en application pour démontrer ses compétences à orthographier selon l'usage et les règles grammaticales, et se poser les bonnes questions. Cette étude menée sur un grand échantillon représentatif des élèves de première secondaire rapporte d'ailleurs des résultats éloquentes à cet égard. Les résultats révèlent une forte corrélation entre le score à la dictée et les notes qui représentent la compétence de l'élève en écriture à l'école, soit la note en écriture au bulletin et la note globale à une production écrite, ce qui suggère que la dictée possède une très bonne validité critériée.

Finalement, les résultats sur la fidélité de l'outil sont tout aussi probants avec un coefficient qui dénote une forte cohérence interne, et avec la mise en place de conditions qui minimisent les biais dans la passation ou la correction.

Notre question de recherche nous amenait à déterminer dans quelle mesure l'outil à l'étude est valide et fidèle pour évaluer la compétence des élèves qui font leur entrée au secondaire et l'atteinte de ces quatre objectifs nous permet donc d'y répondre.

Ainsi, au regard des résultats que nous avons obtenus et qui ont fait l'objet d'une discussion dans le chapitre précédent, il appert donc que la dictée présente des indices de validité de satisfaisant à élevé et de fidélité élevée pour évaluer de façon adéquate la compétence en orthographe des élèves qui font leur entrée au secondaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal et L. Mottier Lopez. *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. (p. 7-24) Bruxelles : De Boeck. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:39841>
- Bachman, L. F., and Palmer, A. S. (1996) *Language Testing in Practice* [Évaluation du langage en pratique]. Oxford : Oxford University Press.
- Bannur, F. H., Zainal Abidin, S. A. et Jamil, A. (2014). A Validation Process of ESP Testing Using Weir's Socio Cognitive Framework (2005) [Un processus de validation des tests ESP utilisant le cadre socio-cognitif de Weir]. *ABRA International Conference on Quality of Life*, AQoL2014, 26-28, Istanbul: Turkey. Repéré à : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815048715>
- Bergeron, R. et De Koninck, G. (2001). Le texte authentique dans tous ses états. *Québec français*, (121), 45-50.

- Blain, S., Beauchamp, J., Essiembre, C. et Freiman, V. (2010). *L'apprentissage de l'écriture avec l'accès direct à l'ordinateur portatif chez les élèves francophones de 7^e et 8^e année au Nouveau-Brunswick*. Repéré à <https://journals.library.ualberta.ca/reefmm/index.php/reefmm/article/view/14>
- Boudreau, C. et Deslauriers, L. (2012). *Évaluation orthopédagogique de la lecture et de l'écriture d'élèves en difficulté d'apprentissage au secondaire (13-15 ans)*. Québec : PUQ.
- Bourbeau, N. (1988) *C'est pas lisible! (sic) la lisibilité des textes didactiques. Guide pratique*. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke. Repéré à <https://cdc.qc.ca/parea/703315-bourbeau-lisibilite-textes-didactiques-sherbrooke-PAREA-1988.pdf>
- Boutin, G. (2012). *Validation d'un outil d'évaluation des processus spécifiques de lecture et d'écriture s'adressant à des élèves du premier cycle du secondaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Québec.
- Boyer, P. (2012). *La compétence morphographique d'élèves de première secondaire. L'effet du biais d'évaluation de son efficacité personnelle sur la performance*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Québec.
- Brézillon, G. et Champault, F. (2008). Les évaluations diagnostiques en France : le diagnostic, une notion et une exploitation en classe qui évoluent depuis 1989. In G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay, et C. Thélot, (2008). *Évaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles, BE : De Boeck Supérieur, 83-98.

- Brière, M. L'erreur pour apprendre. *Pédagogie collégiale*, 31(2), p. 31-37. Repéré à <http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/briere-vol.31-2.pdf>
- Brunet, É. (2017) *Le vocabulaire français de 1789 à nos jours d'après les données du Trésor de la Langue Française*. L. Delatte. Congrès Informatique et Sciences humaines, Novembre 1981, Liège, Belgique. 111-119. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01432697/document>
- Bucheton, D. et Jean-Charles Chabanne, J.-C. (2002). Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 26-27, 123-148.
- Catach, N. (2011) *L'orthographe*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Center on Response to Intervention (s.d.). *Essential Components of RTI* [Composantes essentielles du modèle RAI]. Repéré à <https://rti4success.org/essential-components-rti>
- Chan, E. K. H. (2014). Standards and guidelines for validation practices: development and evaluation of measurement instruments [Normes et directives pour les pratiques de validation: développement et évaluation d'instruments de mesure]. *The Edinburgh Postnatal Depression Scale (EPDS): A review of the reported validity evidence*, 9-24. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/300008336_Standards_and_Guidelines_for_Validation_Practices_Development_and_Evaluation_of_Measurement_Instruments

- Chan, S., Bax S. and Weir, C. (2017). Researching participants taking IELTS Academic Writing Task 2 (AWT2) in paper mode and in computer mode in terms of score equivalence, cognitive validity and other factors [Recherche sur des participants prenant IELTS Academic Writing Task 2 (AWT2) en mode papier et en mode ordinateur en termes d'équivalence de score, de validité cognitive et d'autres facteurs]. *IELTS Research Reports Online Series, No. 4*. British Council, Cambridge English Language Assessment and IDP: IELTS Australia.
- Choi, I.-C., Kim, K. S. et Boo, J. (2003). Comparability of a paper-based language test and a computer-based language test [Comparabilité d'un test de langue sur papier et d'un test de langue sur ordinateur]. *Language Testing*, 20(295) 80-99.
- Choi, I.-C. et Park, S.-Y. (2015). An exploratory validation study of computer-based dictation tests utilizing TTS [Une étude de validation exploratoire de tests de dictée sur ordinateur utilisant TTS]. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 18(4), 11-41.
- Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ?. In: *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°9, 2003. L'orthographe, une construction cognitive et sociale. 89-98. Repéré à https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_9_1_988
- Cohen, J. (1992). A power Primer [Une amorce de grande puissance]. *Psychological Bulletin*, 112(1) 155-159.

- Collin, S., Karsenti, T., Ndimubandi, A. et Saffari, H. (2016). Une génération connectée? Inégalités numériques chez les élèves du primaire et du secondaire selon l'âge et le milieu socioéconomique. *La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 42(5) 1-17.
- Conquet, A. et Richaudeau, F. (1973). Cinq méthodes de mesure de la lisibilité. In: *Communication et langages*, 17 (5-16).
- Cronbach, L. J. et Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests [Validité de construit dans les tests psychologiques]. *Psychological Bulletin*, 52(4) p. 281-302.
- Daigle, D., Montésinos-Gelet, I. (2013). In D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson. Orthographe et populations exceptionnelles. (p.11-32) Québec, CA : Presses de l'Université du Québec.
- Daoust, F., Laroche, L. et Ouellet, L. (1996). *SATO-CALIBRAGE : présentation d'un outil d'assistance au choix et à la rédaction de textes pour l'enseignement*. Revue québécoise de linguistique (UQAM), Montréal, vol. 25, n° 1, 1996.
- Daoust, F. et Wallace, É. (coordonnateurs) (s.d.) *SATO-4 Système d'Analyse de Texte par Ordinateur. Sato-Calibrage (version 4.3)*. Montréal : Université du Québec à Montréal (UQAM), <http://sato.ato.uqam.ca/>
- De Ketele, J-M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80.

- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, *VX*(1), 25-37.
- Delabarre, E., Devillers, M.-L. et Mortamet, C. (2015). La dictée comme mise en scène des normes orthographiques. *Bulletin VALS-ASLA*, 2015, *T1*, 49-69. Repéré à <http://doc.rero.ch/record/256990>
- Deleuze, A. et Murian, É. (2011). *Erreurs orthographiques et paramètres en temps réel : Analyse de textes d'élèves de CM2, 5^e et 3^e*. (Mémoire de maîtrise). Université Claude Bernard, Lyon, France. Repéré à : http://docnum.univ-lorraine.fr/public/SCDMED_MORT_2011_DELEUZE_ANAIS_MURIAN_ELODIE.pdf
- Demeuse, M. et Henry, G. (2008). *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Notes de cours. Bourgogne, FR : Institut de Recherche sur l'Éducation (IREDU). Repéré à http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/racine.pdf
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2011). La recherche évaluative. In T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc. *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd.) (p. 277-301). Saint-Laurent, QC: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (1^{re} éd. 2000).
- Desrochers, A. (2006). OMNILEX : Une Base de Données sur le Lexique du Français Contemporain. *CLO/OPL*, 34, 25-34. Repéré à <http://artsites.uottawa.ca/clo->

opl/doc/OMNILEX-Une-Base-de-Donn%C3%A9es-sur-le-Lexique-du-Fran%C3%A7ais-Contemporain.pdf

Desrosiers, H., Nanhou, V. et Belleau L. (2016). *L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire, Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2015) – De la naissance à 17 ans*. Québec : Institut de la statistique du Québec, 8(2), 8-9.

Dessus, P. et Lemaire, B. (2004). Assistance informatique à la correction de copies. *Comprendre les apprentissages : Sciences cognitives et éducation*, 205-220, 2100082698. Paris: Dunod. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01533013/document>

Diarra, L. (2012). *Comparabilité entre modalités d'évaluation TIC et papier-crayon : cas de productions écrites en français en cinquième secondaire au Québec*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Québec.

Dion-Viens, D (2017). Des élèves en échecs obtiennent quand même la note de passage. *Le Journal de Montréal*, 28 avril 2017. Repéré à <https://www.pressreader.com/similar/281775629052817>

Endrizzi, L. et Rey O. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. Revue de littérature qui appartient à la collection des *Dossiers d'actualité de la veille*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00473757/document>

Fayol, M. et Jaffré, J.-M. (2008). *Orthographier*. Paris, FR : Presses universitaires de France.

- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2016). L'orthographe : des systèmes aux usages, *Pratiques* [En ligne], 169-170. Repéré à <http://pratiques.revues.org/2984>
- Field, J. (2004) *Psycholinguistics: the Key Concepts* [Psycholinguistique : les concepts-clés]. London: Routledge.
- Gaul Bouchard, M.-È., Fitzpatrick, E. M. et Olds, J. (2009). Analyse psychométrique d'outils d'évaluation utilisés auprès des enfants francophones. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie* 33(3), 129-139.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie la pratique*. (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur (1^{re} éd. 1995).
- Giordan, A. , Favre, D. et Tarpinian, A. (2013). *L'erreur en pédagogie. Dossier thématique. École changer de cap*. Écoles supérieures du professorat et de l'éducation(ESPE).
- Gouvernement du Québec (s.d.) Banque de données des statistiques officielles sur le Québec (BD SO). Repéré à : http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/Ken211_Page_Accu.page_accu
- Gouvernement du Québec (1997). *Document d'information : Précisions sur les critères de correction utilisés pour les épreuves d'écriture du primaire*. Québec : ministère de l'Éducation (MEQ). Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs41436>
- Gouvernement du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : ministère de l'Éducation. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement préscolaire Enseignement primaire*. Québec : ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2009). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec : ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2011). *Progression des apprentissages au secondaire*. Québec : ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010), Deuxième rapport d'étape*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2013). *Contrer le décrochage à la fin du secondaire*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2014). *Programme de formation de l'école québécoise enseignement primaire. Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Gouvernement du Québec (2015). *Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Bulletin statistique de l'éducation*, 43. Québec : ministère Éducation, Enseignement supérieur et Recherche (ÉESR).

Gouvernement du Québec (2016). *Statistiques de l'éducation*. Édition 2015. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Québec : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES).

Gouvernement du Québec (2017a). *Épreuves obligatoires - Français, langue d'enseignement - 6e année du primaire*. Document d'information - Janvier 2018. Québec : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES).

Gouvernement du Québec (2017b). *Taux de réussite pour chaque épreuve unique de juin (2013-2014-2015)*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca>

Gouvernement du Québec (2017c). *Résultats à l'épreuve de français 2015-2016 Épreuves uniformes au collégial. Langue d'enseignement et littérature*. Mars 2017. Québec : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Epreuve_uniforme_francais/Resultats_Epreuve_francais_2015-2016.pdf

Hogan, T. P, Stephenson, R. et Parent, N. (2012). *Introduction à la psychométrie*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Hoomanfar, M. H. et Meshkat, M. (2015). Writing on a Computer and Using Paper and Pencil: Is there any Difference in the Internal Cognitive Processes? [Écrire à l'ordinateur et utiliser du papier et un crayon: existe-t-il une différence dans les processus cognitifs internes?]. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 15(2)17-31 Doi: 10.17576/gema-

- 2015-1502-02. Repéré à <https://www.researchgate.net/publication/281571093>
Writing on a Computer and Using Paper and Pencil Is there any Difference in the
Internal Cognitive Processes
- Horkay, N. Bennett, R.E., Allen N., Kaplan B. et Yan, F. (2006). Does it Matter if I Take My Writing Test on Computer? An Empirical Study of Mode Effects in NAEP [Est-ce important si je passe mon test d'écriture sur ordinateur? Une étude empirique des effets de mode dans le NAEP]. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 5(2).
 Repéré à : http://stu.westga.edu/~djeffer3/8484_MEDT/8484-30ARTICLES/10.pdf
- Hupin, H. et Simon, A.-C. (2007). Analyse phonostylistique du discours radiophonique. *Recherches en communication*, 29(103-121).
- Huteau, M. (2006). Alfred Binet et la psychologie de l'intelligence. *Le journal des psychologues*, 2006/1(234), 24-28.
- International Test Commission (2005). *ITC Guidelines on Computer-Based and Internet Delivered Testing [Directives de l'ITC sur les tests fournis par ordinateur et par Internet]*. Version 1.0. Repéré à https://www.intestcom.org/files/guideline_computer_based_testing.pdf
- Jaffré, J. (2005). L'orthographe du français, une exception ? *Le français aujourd'hui*, 148(1), 23-31.

- Jalbert, P. (2006). *L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français, langue d'enseignement Comparaison des résultats de 2000 et 2005*. Québec, QC : ministère de l'Éducation.
- Janosz, M., Pascal, S., elleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). « Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans ». *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*. Institut de la statistique du Québec, 7(2).
- Jones, G. (2000). *Compiling French word frequency lists for the VAT: a feasibility study* [Compiler des listes de fréquences de mots français pour la TVA: une étude de faisabilité]. Repéré à https://www.lexutor.ca/vp/fr/glynn_jones.html
- Karsenti, T., Komis, V., Depover, C. et Collin, S. (2011). Les TIC comme outils de recherche en science de l'éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd.) (p. 277-301) Saint-Laurent, QC: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (1^{re}éd. 2000).
- Khoshsima, H. et Hahsemi Toroujeni, S. M. (2017). Comparability of Computer-Based Testing and Paper- Based Testing: Testing Mode Effect, Testing Mode Order, Computer Attitudes and Testing Mode preference [Comparabilité des tests sur ordinateur et des tests sur papier: effet du mode de test, ordre du mode de test, attitudes de l'ordinateur et mode de test préféré]. *International Journal of Computer (IJC)* 24(1):80-99.

- Lecavalier, J. (2015) La révision-correction au moyen d'Antidote : un problème d'outil ou de méthode? Correspondance (21)(1). Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/eloge-de-legoportrait/la-revision-correction-au-moyen-dantidote-un-probleme-doutil-ou-de-methode/>
- Lederer, C. (1969) La notion d'unité lexicale et l'enseignement du lexique. *The French Review*. 43(1), 96-98.
- Lenoir, Y. (2004). L'enseignant expert. Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, (47) p. 9-23.
- Lenoir, Y. (dir.), Hasni, A., Lacourse, F., Larose, F., Maubant, P. et Zaid, A. (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Longueuil, QC: Groupéditions.
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L., et Colé, P. (2004). Manulex: A grade-level lexical database from French elementary-school readers [Une base de données lexicale des lecteurs des écoles élémentaires françaises]. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 156-166.
- Likert, R. (1932) « *A Technique for the Measurement of Attitudes* » [Une technique de mesure des attitudes], *Archives of Psychology*, 140 (1-55). Repéré à : https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf

Lombard, V. (2012). *L'évolution de l'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire par le ministère de l'Éducation : une étude longitudinale sur les épreuves uniques d'écriture de 5e secondaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Montréal, Québec.

Lussier et Allaire (2004). L'évaluation « authentique ». *Pédagogie collégiale*, 17(3), p. 29-30.
Repéré à http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Lussier_Allaire_17_3.pdf

Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe : À qui la faute?* Issy-les-Moulineaux, FR : ESF.

Mayard, S. (2007). *La maîtrise de l'orthographe lexicale du français et de l'espagnol*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Québec.

Oller, J. W. (1979). *Language tests at school [Tests de langue à l'école]*. London: Longman Group Ltd. Repéré à https://www.academia.edu/21155122/Language_tests_at_school

Ouillon, G. (dir.) (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture. Québec : MELS.

Ouvrier-Bonnaz, R (2011). Le laboratoire de pédagogie de la Grange-aux-Belles : préoccupation sociale et question scientifique chez Alfred Binet. *Recherches et éducatons*, Société Binet Simon, 2011, pp. 131-147.

Pansu, P. et Bressoux, P. (2004). Quand les enseignants jugent leurs élèves. *Cahiers pédagogiques*, 421 (version électronique n.p.). Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Quand-les-enseignants-jugent-leurs-eleves>

- Perrenoud, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. In *Mesure et évaluation en éducation*, 13(4), 49-81.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? In *Formation professionnelle suisse*, 2001(4) 25-28.
- Plisson, A. et Daigle, D. (2015). L'enseignement de l'orthographe lexicale au secondaire : pourquoi et comment ? *Québec français* (174), 90-91.
- Rémond, M. (2008). Qu'est-ce qu'évaluer. Texte de conférence du *Séminaire départemental : Accompagner les enseignants dans la mise en œuvre du socle commun*, IUFM de Livry. Repéré à <http://ep.ens-lyon.fr/EP/ressources/quelles-evaluations-pour-accompagner-le-socle-commun/qu-est-ce-qu-evaluer/view>
- Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation par compétences. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 76, juin.
- Rey, O. (2015). *Mettre l'évaluation au service des apprentissages*. Conférence présentée à l'AFAE. Repéré à <http://perso.ens-lyon.fr/olivier.rey/mettre-levaluation-au-service-des-apprentissages/>
- Rey, O. et Feyfant, A. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 94, septembre.
- Scallon, G. (1991). *L'évaluation formative. La réflexion* (3^e éd.). Québec : Les Presses de l'Université Laval. (1^{re} éd. 1988).

- Scallon, G. (2004). L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. *Pédagogie collégiale*, 18(1), 14-20. Repéré à <http://aqpc.qc.ca/revue/article/evaluation-des-competences-et-importance-jugement>
- Shaw, S. D. et Weir C. J. (2008) *Examining Writing. Research and practice in assessing second language writing [Examiner l'écriture. Recherche et pratique en matière d'évaluation de l'écriture en langue seconde]*. Cambridge, UK : Cambridge University Press (1st ed. 2007)
- Sireci, S. G. (2007). On Validity Theory and Test Validation [Sur la théorie de la validité et la validation des tests]. *Educational Researcher*, Vol 36, Issue 8, 477 – 481, First Published November 1, 2007.
- Stanké, B., Dumais, C. et Moreau, A. C. (2015). L'orthographe lexicale et grammaticale (1) Dossier. *Les Cahiers de l'AQPF*, 5(3), 10-11.
- Stanké, B. et Lefebvre, P (2016), In B. Stanké (dir). *Les dyslexies-dysorthographies*. (p. 69-102), Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Stanké, B., Dumais, C., Moreau, A., Royle, P. et Rezzonico, S. (2018). *ÉQOL Échelle québécoise de l'orthographe lexicale*. Repéré à <https://appligogiques.com/eqol>
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Louvain-la-Neuve, BE: De Boeck Supérieur.

- Wikipedia. (s.d.). *Words per minute [Mots par minute]*. Repéré à https://en.wikipedia.org/wiki/Words_per_minute
- Yergeau, E. et Poirier, M. (2013). *SPSS à l'UdeS*. Repéré à <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca>
- Yoo, H., Le Maguer, S., Delais-Roussarie, É., Barbot, N. et Lolive, D. (2011). *Évaluation d'un algorithme de chunking appliqué à la dictée*. Paris : UMR 7110-Laboratoire de Linguistique Formelle, Université Paris-Diderot. Repéré à <http://www-lium.univ-lemans.fr/jep2014/articles/7.pdf>
- Yvon, F. et Zinchenko, Y. (dir) (2011). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires*. Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov.

ANNEXE A. Questionnaires

Pour les élèves avant la passation

Questions à l'élève – Compétence en français

Complète les phrases :

1. Pour moi, écrire en français sans faire de fautes, c'est...

très facile	facile	moyen	difficile	très difficile
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Pour moi, retenir l'orthographe d'usage des mots (selon le dictionnaire), c'est...

très facile	facile	moyen	difficile	très difficile
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Pour moi, appliquer correctement les règles de grammaire, c'est...

très facile	facile	moyen	difficile	très difficile
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Pour moi, identifier les classes de mots (nom, verbe, adverbe...), c'est...

très facile	facile	moyen	difficile	très difficile
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Évaluation des connaissances en grammaire

Dans la phrase, justifie l'accord du mot incomplet :

Marie était heureuse de les attendr ____ à la gare.

- ☐ attendre : verbe à l'infinitif → invariable.
- ☐ attendres : nom commun → s'accorde avec le déterminant LES (masc. plur.).
- ☐ attendres : verbe → s'accorde avec LES (-S au pluriel)
- ☐ attendrent : verbe → s'accorde avec LES (-NT au pluriel)
- ☐ On ne peut pas le dire, car on ne sait pas si LES est masculin ou féminin.
- ☐ Je ne sais pas.

Pour moi, cette question est...

très facile	facile	moyenne	difficile	très difficile
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Julia était vraiment gên___ de la réaction de Maxime.

- ☐ gêner: verbe à l'**infinitif** → invariable
- ☐ gêné: verbe au **participe passé** employé avec **être** → invariable.
- ☐ gêné: " " " " " " **avoir** → invariable.
- ☐ gênée: " " " " " " **avoir** → s'accorde avec le
- ☐ gênée: " " " " " " **être** → s'accorde avec le (
- ☐ gênée: " " " " " " **être** → s'accorde avec le s
- ☐ Je ne sais pas.

Pour moi, cette question est...

très facile	facile	moyenne	difficile
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Est-ce que je peux vous pos___ une question?

- ☐ poser: verbe à l'**infinitif** → invariable
- ☐ posez: verbe à l'**indicatif présent** → s'accorde avec son sujet « vous »
- ☐ posés: verbe au **participe passé** employé seul ou sans auxiliaire → s'accorde
- ☐ posée: verbe au **participe passé** employé seul ou sans auxiliaire → s'accorde (sing)
- ☐ Je ne sais pas.

Pour moi, cette question est...

très facile	facile	moyenne	difficile
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mes sentiments face à cette évaluation

1. En ce moment, face à cette dictée, je me sens...

très calme	calme	un peu nerveux	plutôt
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

2. Ma motivation à faire cette évaluation est

très grande	bonne	neutre	plutôt
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Pour les élèves après la passation

Élèves - Questions d'évaluation de la passation

(À la fin de la dictée, Questions écrites et en audio)

Pour compléter ma recherche, j'ai besoin de connaître ton opinion

Complète les phrases :

1. En général, j'ai trouvé que la dictée était ...

Très facile	Facile	Moyenne	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

2. Pour moi, comprendre le sens des phrases (contexte) était

Très facile	Facile	Moyen	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Problèmes rencontrés : _____

3. Pour moi, écrire à l'ordinateur était...

Très facile	Facile	Moyen	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Problèmes rencontrés : _____

Mon niveau d'accord pour dire que :

Pour les enseignants

Nom : _____ ☐ Enseignant(e) ☐

Questionnaire aux enseignants – Avis d’experts

La dictée est présentée sous la forme d’un texte pour se rapprocher le plus possible de la dictée traditionnelle. Elle a été élaborée pour permettre une analyse minutieuse des connaissances en orthographe lexicale et grammaticale en lien avec la progression des apprentissages. Pour y arriver, il a fallu utiliser 152 mots (ex : *d’ici* compte pour un mot).

La passation est informatisée pour permettre une correction automatisée et les questions sont présentées sous forme audio pour uniformiser la passation et permettre aux enseignants d’avancer à leur rythme.

Le temps est comptabilisé comme donnée d’évaluation du rendement.

Nous avons besoin de votre impression sur les éléments de la dictée, afin d’évaluer l’habileté des élèves de 1^{re} secondaire en orthographe. Nous avons élaboré des questions grammaticales et syntaxiques effectuées en fonction des attentes de 6^e année de formation des apprentissages.

Quelle est votre expérience d’enseignement du français en 1^{re} secondaire ?

Questions en lien avec le contenu de la dictée

Êtes-vous d’accord pour dire que :

1. Le degré de complexité des mots est adéquat pour la 1^{re} secondaire

Complètement d’accord	Plutôt d’accord	Indécis	Plutôt en désaccord
○	○	○	○

4. Les notions grammaticales sollicitées sont adaptées pour le début de

Complètement d'accord	Plutôt d'accord	Indécis	Plutôt en désac
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Y a-t-il des accords que vous jugez trop difficiles, compte tenu des str
lesquels et justifiez SVP.

6. La dictée couvre bien les notions grammaticales à évaluer en début c

Complètement d'accord	Plutôt d'accord	Indécis	Plutôt en désac
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Les phrases sont d'une bonne longueur.

Complètement d'accord	Plutôt d'accord	Indécis	Plutôt en désac
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Les structures de phrases sont adaptées pour les élèves de début de

10. La longueur de la dictée est adéquate pour des élèves en début de la

Complètement d'accord	Plutôt d'accord	Indécis	Plutôt en désaccord
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Le niveau global de difficulté est adapté pour le début de 1^{re} seconde

Complètement d'accord	Plutôt d'accord	Indécis	Plutôt en désaccord
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autres commentaires ou suggestions sur le contenu :

Questions en lien avec la passation de la dictée

Êtes-vous d'accord pour dire que :

12. La passation informatisée est un moyen approprié pour faire une dictée

Complètement d'accord	Plutôt d'accord	Indécis	Plutôt en désaccord
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Y a-t-il des détails pertinents (observations pendant la passation ou vous juger importants de mentionner à la chercheuse?

Autres commentaires ou suggestions sur la passation :

ANNEXE B. Lettres d'information et formulaires de consentement

Lettre d'information et formulaire de consentement

Invitation à participer et formulaire de consentement pour la
Validation d'une dictée diagnostique de s
 par Michèle Potvin,
 étudiante à la maîtrise de recherche en éducation de l'Univ
 sous la direction de Julie Myre-Bisaillon et d'Éric

Madame,
 Monsieur,

Votre enfant est invité à participer au projet de recherche qui est expliqué ci-joint. L'objectif principal de ce projet est de s'assurer que la dictée diagnostique AutoDictée S1 mesure efficacement l'orthographe du français des élèves de 1^{re} secondaire. Selon la procédure de validation, votre enfant pourra participer à cette recherche et que nous puissions utiliser ses renseignements personnels. Nous vous remercions de votre consentement et celui de votre enfant.

En quoi consiste la participation au projet?

Dans leur cours de français, tous les élèves passeront une dictée à l'ordinateur et une dictée à la main. On leur posera aussi des questions sur leurs habiletés en français et on leur fera un portrait des forces et des difficultés de votre enfant en écriture.

Dans le cadre de sa recherche, la chercheuse a besoin d'avoir accès aux résultats de la dictée à l'ordinateur, à la note de la première production écrite de l'automne en français et à la note de la dictée à la main de novembre. Ces données sont nécessaires pour valider que la dictée représente bien l'orthographe de votre enfant.

Vous êtes libre d'accepter ou non que les résultats, les notes et les réponses soient utilisés à des fins statistiques sans avoir à motiver votre choix. Les résultats à la dictée à l'ordinateur et à la dictée à la main de l'enseignant(e).

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Les données seront confidentielles : chaque élève sera identifié par un code unique.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à aux coordonnées indiquées ci-dessous.

2018-09-10

Michèle Potvin, orthopédagogue
Étudiante-chercheuse responsable du projet de recherche
Courriel : michele.potvin@usherbrooke.ca

Date

Consentement éclairé

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet *Validation 1^{re} secondaire*. J'ai compris les risques et les bénéfices de la participation. J'ai répondu aux questions que je me posais. J'accepte librement que mon enfant participe à la recherche. Mon enfant et moi avons discuté de la recherche et de sa participation pour participer et donner son plein rendement.

J'accepte (cochez, SVP) que :

- ☐ les résultats de la dictée servent à des fins de recherche;
- ☐ l'enseignant transmette à la chercheuse le résultat (5 critères) de la dictée d'automne;
- ☐ les résultats en français (lecture, écriture, oral) au bulletin de novembre.

Prénom et nom de l'élève : _____

Date de naissance : _____ Genre : ☐ Féminin ☐ Masculin

Maîtrise du français : ☐ Langue première ☐ Langue seconde ☐ Troisième langue

Si le français n'est pas la langue première, depuis combien d'années l'élève étudie-t-il le français ? _____

Votre enfant a-t-il déjà doublé une année ? ☐ Non ☐ Oui, laquelle _____

Votre enfant a-t-il un trouble d'apprentissage diagnostiqué ? ☐ Non ☐ Oui, lequel _____

Votre enfant a-t-il un plan d'intervention pour la lecture et l'écriture ? ☐ Non ☐ Oui _____

Si oui, que permet-il : ☐ temps supplémentaire pour les examens ☐ lecture supplémentaire

☐ Dictionnaire électronique ☐ Correcteur (Antidote)

Lettre d'information et formulaire de consentement
 Invitation à participer et formulaire de consentement pour
Validation d'une dictée diagnostique de s
 par Michèle Potvin,
 étudiante à la maîtrise de recherche en éducation de l'Univ
 sous la direction de Julie Myre-Bisaillon et d'Éri

Madame,
 Monsieur,

Vos élèves sont invités à participer au projet de recherche qui est explicite. L'étude est de s'assurer que la dictée diagnostique AutoDictée S1 mesure les lacunes en orthographe du français des élèves de 1^{re} secondaire. Selon vous, vous puissiez participer à cette recherche et que nous puissions utiliser vos données pour obtenir votre consentement.

En quoi consiste votre participation au projet?

Premièrement, lors de la passation de la dictée, vous serez appelé(e), et vous devrez répondre à des questions sur le contenu de la dictée et sur les conditions de passation.

Ensuite, dès que possible, vous devrez rendre disponible à la chercheuse votre production écrite (adaptation à la situation, cohérence, structure des phrases) pour corrélérer le résultat en orthographe avec le score de la dictée, et pour établir l'orthographe en rapport avec les autres critères.

Finalement, lors de la sortie des notes de bulletin, vous devrez remettre la production écrite (lecture, écriture, communication orale). La note en écriture sera corrélée avec la dictée pour valider si la dictée représente bien le score de l'élève en écriture, et les données permettront de vérifier si l'orthographe a un impact sur la note finale et la validité critériée de l'outil.

Risques et bénéfices

Il n'y a **aucun risque** à participer à cette étude.

Votre participation permettra de mettre au point un outil qui vous sera utile en tant qu'enseignant ou d'orthopédagogue. Vous contribuerez à la recherche et à l'augmentation des connaissances sur l'évaluation diagnostique de l'orthographe. Aucune compensation financière n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à contacter la chercheuse aux coordonnées indiquées ci-dessous.

2018-09

Michèle Potvin, orthopédagogue
Étudiante-chercheuse responsable du projet de recherche
Courriel : michele.potvin@usherbrooke.ca

Date

Consentement éclairé

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet *Validation d'un outil d'évaluation diagnostique de l'orthographe en 1^{re} secondaire*. J'ai compris les risques et les bénéfices de ma participation et j'ai posé toutes les questions que je me posais. J'accepte librement de participer à ce projet.

J'accepte (cochez, SVP) :

- ☐ de remplir le questionnaire requis;
- ☐ de transmettre à la chercheuse le résultat (5 critères) de la première évaluation;
- ☐ de remettre à la chercheuse les résultats détaillés en français au bureau de la recherche.

ANNEXE C. Résultats reliés à l'analyse de contenu

Tableau 12. Analyse des verbes selon le groupe et le temps

Groupes de verbes	Nb	% du nb de verbes	Temps de verbes	Nb	% du nb de verbes
Verbes du 1 ^{er} groupe	17	41 %	Indicatif présent	18	44 %
Autres verbes	10	25 %	Indicatif imparfait et futur simple	6	12 %
Auxiliaires <i>avoir</i> et <i>être</i>	14	34 %	Participes passés	11	24 %
			Infinitif présent (5), participe présent (1)	6	14 %
TOTAL	41	100 %	TOTAL	41	100 %

Tableau 13. Nombre de mots par classe de mots

Classe de mots	Nb	% du total des mots
Déterminants	20	13 %
Noms communs	24	16 %
Noms propres	5	3 %
Adjectifs	7	5 %
Pronoms	15	10 %
Verbes	43	28 %
Adverbes	15	10 %
Conjonctions	7	5 %
Prépositions	16	11 %
TOTAL	152	100 %

Tableau 14. Analyse du contenu selon la Progression des apprentissages du PFEQ

Éléments du programme	Niveau scolaire	Iter
Orthographe d'usage - Connaissances		
A. Mots à l'étude (environ 3000)	6 ^e	tous les
B. Connaître lettres et accents	2 ^e	tous les
C. 1. a. Système orthographique : graphèmes les plus courants	2 ^e	tous les
b. Correspondance graph.-phon.	2 ^e	tous les
2. a. Identifier lettres muettes b.i. selon la famille morpholog.	3 ^e	parents,
ii. selon le genre et le nombre (ex : noire, chats)	3 ^e	8 mots a
iii. selon la personne du verbe (ex : chantent)	4 ^e	étaient, l
3b. Connaître les règles de position	5 ^e	
C : assez, d'ici, foncés, ancêtres, campagne, difficile, assise (aïse), reçu, science, (réuçi), assurer, adolescents, accent, surtout G : jolie, voyageuse, Jaguira, campagne, jamais, Georges, Marguerite S : Bulzar, assez, foncés, ancêtres, difficile, assise, reçu, science, Zakia, réussi, as N : bombées, campagne, l'accompagner, semblait		
4. i. Emploi de la majuscule : noms propres de personne	2 ^e	6 noms c
ii. Pour les noms propres de lieu	4 ^e	
5. i. Emploi de l'apostrophe : le, la, je, ne	2 ^e	n'étudier
ii. de, me, te ; se et ce (devant être)	4 ^e	s'appelle
iii. que, lorsque, puisque (devant pronoms 3ps) et si	5-6-S	qu'elle (:
6. i. Règles d'emploi du trait d'union (v-Gs, ex : est-il)	6 ^e	
Orthographe d'usage - Recours à des stratégies		
Diverses stratégies pour distinguer les homophones	6 ^e	et/est, son/sont, sait, a/à, où, ont, ce/s', sur, air, mais, plutôt, qu'elle
Associer un graphème à un phonème	5 ^e	tous les mots
Associer un mot à sa famille morphologique pour justifier une lettre muette ou un graphème	6 ^e	parent, content, adolescents, différent
Associer un mot à sa classe de, à un synonyme, à un mot générique, à sa famille morphologique ou à un court contexte pour le distinguer d'un homophone	6 ^e	et/est (7), son/sont (3), ses/sait... (5), a/à (2), où, on/ont (2), ce/se (3), sur, air, mais, plutôt, qu'elle/quelle

Repérer une difficulté orthographique dans un mot, choisir des stratégies pour se rappeler l'orthographe	6 ^e	mots difficiles comme accent, extrêmement...
Orthographier spontanément des mots fréquents	2 ^e	(voir analyse lexicale)
Se questionner sur l'orthographe d'usage	5 ^e	Tous les mots + QGramm 1-2-3-4
À l'étape de correction, relire attentivement son texte pour repérer et corriger les coquilles ou erreurs	6 ^e	Tous les mots

Conjugaison - Connaissances		
A.3. Distinguer le verbe à l'infinitif présent vs formes conjuguées	5 ^e	2 verbes du 1 ^{er} groupe à l'infinitif présent et 6 verbes du 1 ^{er} groupe au participe passé
C. 1. Mémoriser les terminaisons : indic. prés. (pronom sujet)	2 ^e	Elle a, elles ont, elle est, elle aime
D. 1. La formation des temps simples		
i. indicatif présent (verbes à l'étude)	4 ^e	est (2 occurr.), sont, étaient, travaillent, qui les aime
	6-S	Elle s'appelle, Elle sait, Je peux
ii. imparfait	4 ^e	habitaient, avaient l'air, semblait, c'était
iii. futur simple et conditionnel présent	4 ^e	ce sera
iv. passé simple, 3 ^e pers. du singulier et du pluriel	5-6-S	---
b. i. impératif présent	6 ^e	---
ii. subjonctif présent	6 ^e	---
D. 2. La formation des temps simples sans marque de personne		
i. infinitif présent et le participe présent	4 ^e	accompagner, assurer, être, entendre, parler, portant
ii. participe passé	6 ^e	arrivée, foncés, bombées, bridés, adoptée, assise, douée, réussi, QGram 2-3
D. 3. La formation des temps composés		
d. i. passé composé	6 ^e	est arrivée, ont reçu (PPA non noté)
ii. plus-que-parfait, futur antérieur, conditionnel. passé	6-S	---
e. Observer l'emploi du participe passé après un auxiliaire	5-6-S	est arrivée, a été, ont reçu (accord non noté)
D. 4. Autres temps : futur proche (aller ind. prés. + v. infinitif)	4 ^e	va l'accompagner
I. Terminaisons homophoniques : procédures efficaces pour distinguer indic. prés./imparf./fut. simple) (-ait/-aient, -rai/-rez)	5 ^e	QGram 2-3-4
Justifier la graphie du son [e] à la fin d'un verbe infinitif après une préposition ou après un verbe conjugué	6 ^e	QGram 3
L'emploi du participe passé après l'auxiliaire <i>avoir</i> ou <i>être</i>	6 ^e	est arrivée, sont foncés, est ... adoptée, est assise, était... réussi, est ravie

Conjugaison – Utilisation des connaissances		
B. 1. Rechercher en mémoire les terminaisons : indic. prés. (pronom sujet)	2 ^e	Elle a, elles ont, elle est, elle aime
2. Utiliser l'infinitif pour trouver la terminaison d'un verbe	6 ^e	étudient, demeure
3. Recourir à ses connaissances et aux stratégies apprises pour accorder les verbes aux temps à l'étude (voir ci-dessous)	6 ^e	10 verbes
a. verbe immédiatement précédé d'un pronom de conjug.		
b. selon les accords sujet-verbe à l'étude	5 ^e	15 verbes dont 2 avec sujet QUI
À l'étape de correction, relire attentivement son texte pour repérer et corriger les coquilles ou erreurs	6 ^e	toutes les phrases
ANNEXE 1 Verbes à l'étude *** Les verbes couverts dans la dictée sont en caractères gras.		
aimer, aller, avoir, être, finir	4 ^e	phrases 1-2-3-4-5-6-7-8-9-11-14
commencer, devoir, dire, faire, manger, mettre, ouvrir, partir, pouvoir, prendre, rendre, savoir, tenir, voir, vouloir	6 ^e	phrases 8-13
acheter, appeler, céder, employer, jeter	6 ^e -S	phrase 2

ANNEXE 2 Temps de verbes à l'étude * Les temps couverts dans la dictée sont en caractères gras.**

Indicatif : présent, imparfait, futur simple, conditionnel présent, participe passé, futur proche	4 ^e	phrases 2-4-5-6-7-8-9-11-12-13-14
Indicatif : passé simple, passé composé Participe présent, participe passé, Subjonctif présent, Impératif présent	6 ^e	phrases 1-3-7-9-10-12-13
Indicatif : plus-que-parfait, futur antérieur, conditionnel passé	6 ^e -S	---

Accords - Connaissances

A 1. d. Connaître des manipulations pour identifier un nom	3 ^e	QGram 1
2. e. un déterminant	2 ^e	QGram 1
3. b. adjectif	3 ^e	QGram 4
4. b. verbe	3 ^e	QGram 1-2-3-4
5. i. pronoms de conjugaison (personne et nombre)	4 ^e	phrases 2-4-6-9-13-14
iv. pronom qui remplace un Gn : même genre, même nombre	6 ^e	phrase 2-4-6-9
D 1. Connaître les règles du pluriel (noms et adj.)	3 ^e	pommettes, bombées, bridés, parents, ancêtres, pauvres, fillettes, ans, élèves, contents, adolescents
a. i. règle générale : ajout d'un s		
b. règles particulières et exceptions - ajout d'un x	4 ^e	cheveux
- transformation de la finale (-al/-aux; -ail/-aux)	4 ^e	leur travail (car le pluriel serait « leurs travaux »)
- aucun ajout à la finale -s, -x ou -z	4 ^e	---
5. a. Connaître les règles du féminin (noms et adj.) : + e	3 ^e	jolie, bombées, douée
b. i. règles particulières et exceptions aucun ajout de e	3 ^e	difficile
ii. transformation (-er/-ère; -eau/-elle; -eur/-euse...)	4 ^e	voyageuse, écolière, inquiète, nouvelle
iii. doublement de la consonne finale + e (-el/-elle...)	4 ^e	citoyenne
6. Connaître des cas particuliers de formation du féminin	4 ^e	œil/yeux
7. Observer la formation de noms propres au féminin (même règle)	4 ^e	---
8. Observer la formation de déterminants au féminin (même règle)	6 ^e	cet automne, une, cette citoyenne

Accords – Pistes pour l'appropriation des connaissances

A 1. Identifier la classe d'un mot : déterminant, nom	4 ^e	QGram 1
- verbe conjugué à un temps simple	4 ^e	---
- verbe conjugué à l'infinitif	5 ^e	QGram 1-3
- verbe conjugué à un temps composé	5-6-S	QGram 2
- adjectif	6 ^e	QGram 4
- pronom	6 ^e	---
- adverbe, préposition, conjonction	5-6-S	---
8. Repérer les pronoms <i>qui</i> SUJET et justifier leur accord	6 ^e	phrases 7-9
C 2. Remplacer un groupe du nom SUJET par un pronom de conjug.	6 ^e	phrases 1-2-3-5-6-7-8-10-11-12-13
4. Effacer l'expansion pour identifier le noyau du Gs et faire l'accord	6 ^e	phrases 1-5-13
5. Reconstruire la phrase de base pour repérer le sujet	5-6-S	phrases 5-6-7-9
F 2. a. Justifier l'accord de l'adjectif qui suit le verbe être	4 ^e	QGram 2-4

Accords – Utilisation des connaissances		
A.1. À l'étape de correction, vérifier et corriger chaque type d'accord en appliquant une procédure d'autocorrection	4 ^e	Phrases 1-2-9-10-14
a. accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom		
b. accord sujet- verbe (temps et verbes à l'étude)	4 ^e	Phrases 4-6-9-13-14
i. pronom qui précède immédiatement le verbe		
séparé du verbe par un autre pronom	6 ^e	Phrase 2
ii. un autre pronom que le pronom de conjugaison	5-6-S	Phrases 6-8-10-13
iii. un pronom de conjugaison qui suit le verbe	6 ^e	---
iv. un groupe du nom : - dét + nom	4 ^e	phrases 2-3-6-7-8-10-12
- nom propre	4 ^e	phrase 7-8-12
- dét. + nom + expansions	6 ^e	phrases 1-5-13
v. des groupes du nom coordonnés	6 ^e	Georges et Marguerite avaient
vi. un groupe du nom et un pronom coordonnés	6-S	---
c. accord du participe passé avec le SUJET pour les verbes utilisant toujours <i>être</i>	6 ^e	est arrivée, est ravie
d. accord de l'adjectif ATTRIBUT qui suit le verbe <i>être</i>	4 ^e	étaient extrêmement pauvres, est assise
qui suit tout verbe attributif courant	6 ^e	avaient l'air contents, semblait inquiète
3. Relire attentivement la version finale de ses textes pour repérer et corriger les coquilles ou erreurs	6 ^e	toutes les phrases
6. Vérifier à l'intérieur de chaque phrase tous les types d'accord connus et apporter les corrections en faisant appel à l'ensemble de ses connaissances orthographiques et grammaticales	6 ^e	toutes les phrases
Phrase avec plusieurs verbes pour un même sujet	*	Phrase 7

* Cette situation n'est mentionnée ni dans la PDA du primaire, ni dans celle du secondaire.

ANNEXE D. Analyses reliées à la validité critériée

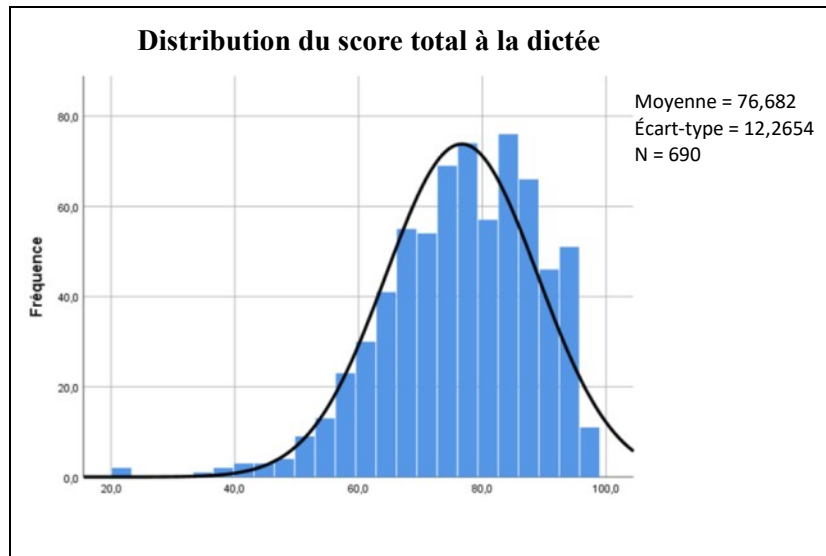


Figure 8. Histogramme des scores à la dictée

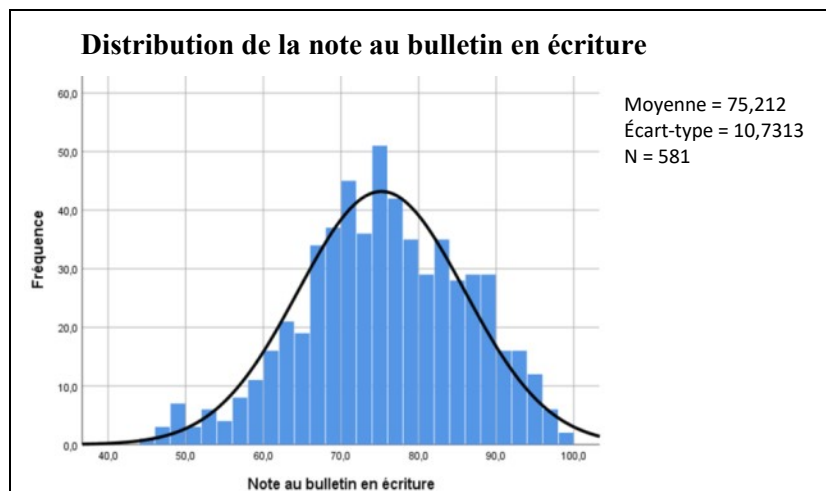


Figure 9. Histogramme des notes au bulletin en écriture

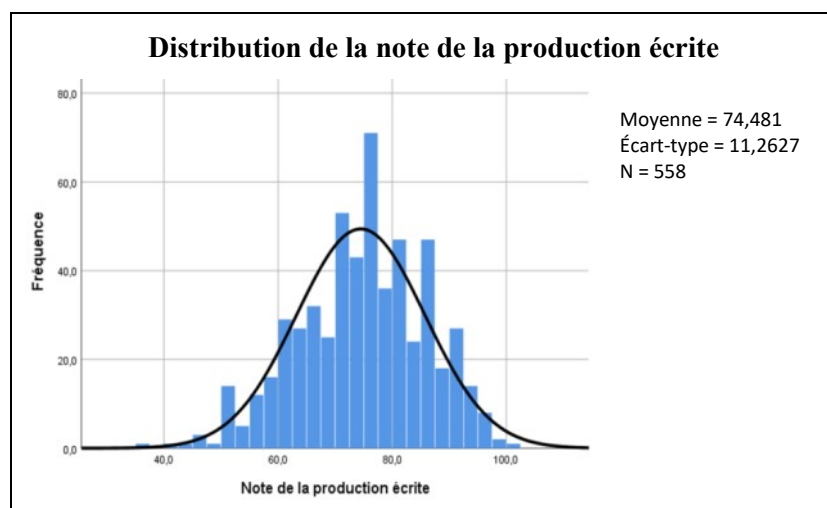


Figure 10. Histogramme de la note de production écrite

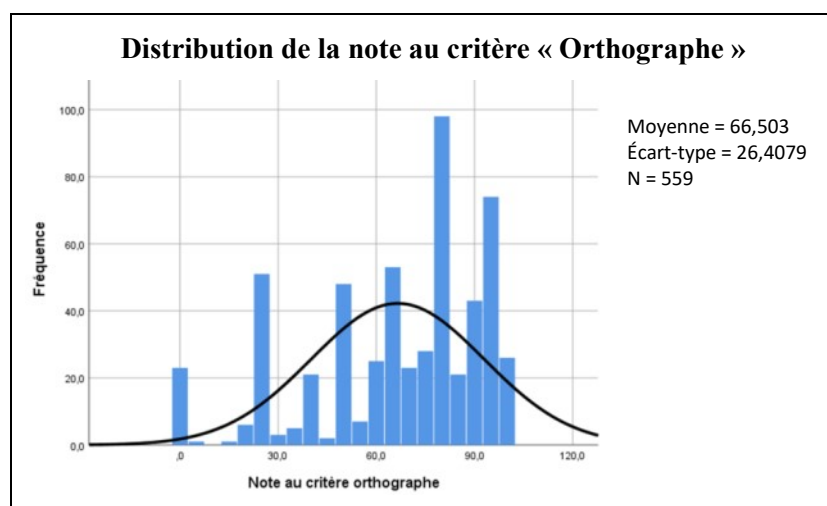


Figure 11. Histogramme de la note au critère « Orthographe »

ANNEXE E. Texte de la dictée et Questions de grammaire

NDRL : Le texte de la dictée, pour des besoins de confidentialité, a été retiré du mémoire.

Questions de grammaire

Dans la phrase, justifie l'accord du mot incomplet :

Marie était heureuse de les attendr___ à la gare.

- ☐ 1. attendre : verbe à l'infinitif → invariable.
- ☐ 2. attendre : verbe → s'accorde avec son sujet « Marie » (fém. sing.)
- ☐ 3. attendres : nom commun → s'accorde avec le déterminant LES (masc. plur.).
- ☐ 4. attendres : verbe → s'accorde avec LES (-S au pluriel)
- ☐ 5. attendrent : verbe → s'accorde avec LES (-NT au pluriel)
- ☐ 6. On ne peut pas le dire, car on ne sait pas si LES est masculin ou féminin.
- ☐ Je ne sais pas.

Julia était vraiment gên___ de la réaction de Maxime.

- ☐ 1. gêner : verbe à l'infinitif → invariable
- ☐ 2. gêné : verbe au participe passé → invariable.
- ☐ 3. gênée : verbe au participe passé → s'accorde avec le nom « Maxime » (masc. sing.)
- ☐ 4. gênée : verbe au participe passé → s'accorde avec le nom « réaction » (fém. sing.)
- ☐ 5. gênée : verbe au participe passé → s'accorde avec le sujet « Julie » (fém. sing.)
- ☐ Je ne sais pas.

Est-ce que je peux vous pos___ une question?

- ☐ 1. poser : verbe à l'infinitif → invariable
- ☐ 2. posez : verbe à l'indicatif présent → s'accorde avec son sujet « vous »
- ☐ 3. posai : verbe à l'indicatif présent → s'accorde avec son sujet « Je »
- ☐ 4. posé : verbe au participe passé → invariable
- ☐ 5. posés : verbe au participe passé → s'accorde avec vous (masc. plur.)
- ☐ 6. posée : verbe au participe passé → s'accorde avec le nom « question » (fém. sing.)
- ☐ Je ne sais pas.

Les animaux, partout dans le zoo, étaient étrangement calm_____.

- ☐ 1. calme : adverbe → invariable
- ☐ 2. calme : adjectif → invariable
- ☐ 3. calme : nom commun → invariable
- ☐ 4. calmes : nom commun → s'accorde avec Les animaux (masc. plur.)
- ☐ 5. calmes : adjectif → s'accorde avec Les animaux (masc. plur.)
- ☐ 6. calment : verbe → s'accorde avec son sujet Les animaux (3e p. p.)
- ☐ Je ne sais pas